



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA
INSTITUTO DE ESTUDOS EM DIREITO E SOCIEDADE – IEDS
FACULDADE DE DIREITO – FADIR

MELQUES RAMON PASSOS OLIVEIRA

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: A TURMA
DIREITO DA TERRA E A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Marabá – Pará
2021

MELQUES RAMON PASSOS OLIVEIRA

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: A TURMA
DIREITO DA TERRA E A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Direito, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luís Ribeiro dos Santos.

Marabá – Pará
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

O48p Oliveira, Melques Ramon Passos
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a turma direito da terra e a busca pela efetivação da educação no campo / Melques Ramon Passos Oliveira. — 2021.
xx f.

Orientador (a): Jorge Luís Ribeiro dos Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Estudos em Direito e Sociedade, Faculdade de Direito, Curso de Bacharelado em Direito, Marabá, 2021.

1. Educação rural. 2. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (Brasil). 3. Direitos fundamentais. 4. Direito à educação. I. Santos, Jorge Luís Ribeiro dos, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MELQUES RAMON PASSOS OLIVEIRA

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: A TURMA DIREITO DA TERRA E A BUSCA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito à obtenção de título a Bacharel em Direito, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luís Ribeiro dos Santos (Orientador)

Doutor em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, UFPA. Professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA.

Prof. Dr. Cloves Barbosa

Doutor em Ciências Sociais (Concentração em Política) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia-Tocantins da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA.

Ayala Lindabeth Dias Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialização em Residência Agrária/PRONERA pela Universidade Federal do Pará.

Marabá – Pará
2021

AGRADECIMENTOS

Dedico esse trabalho quanto o curso de bacharel em direito a minha esposa Celimar Pereira Almeida Oliveira, aos meus filhos Lázaro Santos Oliveira, Melka Kelly Santos Oliveira e Pyetro Ramon Almeida Passos, a meus pais Manoel Maria Pereira de Oliveira e Maria Ilza de Souza Passos Oliveira. Em memória ao meu avô, Zé do Rádio, as minhas avós, Umbelina Pereira de Oliveira e Francisca Josefa. As minhas irmãs e seus esposos Ramonica Passos oliveira, Adeilto Vitalino e Maielka Passos Oliveira e meu compadre Jean Macena de Souza, aos meus tios Rosa Catarina e Francisco de Assis Solidade, meus comprades e minhas cumadres Edilson Martins e Conceição, Ciro e Iracema, aos meus sobrinhos Emanuel, Francisco Galdino, Anika, Pedro Ivo, Maria Cecilia, Malika, Mariah, Aleison e o José Neto, em nome da senhora Maria do Carmo, agradeço a todos da família Almeida, em nome do meu tio Antonio Solidade agradeço todos e todas da família Solidade, em nome da senhora Antônia Cipriano agradeço todos trabalhadores e trabalhadoras do assentamento Primeiro de Março São João do Araguaia. Em nome da senhora Marcelane Cristina, agradeço a todos os munícipes de São João do Araguaia, em nome do meu amigo Leonardo Santana agradeço todos do Polo primeiro de março, em nome do meu amigo e colega de turma Denílson Fernandes agradeço todos e todas da turma Frei Henri “Direito da Terra”, em nome do Professor Dr. “Pai” Jorge Luís Ribeiro agradeço cada docente que nos apoiaram direto e indiretamente nesse jornada, em nome da Maria Rosa agradeço todos os técnicos da UNIFESSPA, quero externar meus agradecimentos em nome do senhor Alex Santos Silva, agradeço todos os colegas de trabalho que me acolheram de braços abertos no 11º CRS/MARABÁ, em nome da enfermeira Florice Eleres, agradeço toda equipe de saúde da UBS NOVO BRASIL, em nome do meu amigo ACE Wesley Moreno, agradeço a toda categoria de Agentes Comunitários de Saúde Agentes de Combate as Endemias de Canaã dos Carajás. Em nome do meu amigo Armando, agradeço a todos meus colegas da Casa da Moeda. Por fim, aos movimentos que lutam em prol da transformação Social, MST, MAB, FETAGRI, FETRAF, CPT e AASECPA.

RESUMO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra a educação como um direito fundamental de natureza social e, em consequência disso, representa um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo a educação ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Logo, o acesso e a permanência à educação devem ser concedidos a todos os brasileiros, sobretudo à população camponesa que apresenta um histórico de violação de direitos. Ciente deste cenário, O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera foi criado no ano de 1988 com o intuito de fortalecer a política pública de educação do campo, possibilitando que jovens e adultos camponeses possam obter uma formação de nível superior. Todavia, por mais que este programa vigore ao longo desses anos, a sua consolidação ainda não se efetivou, assim como corre o risco de ter suas atividades paralisadas, diante da postura da política do Poder Executivo Federal atual, que sucateia e inviabiliza a permanência do Pronera no Brasil. Assim, face a este cenário negativo, a presente pesquisa tem como fito discorrer acerca do Pronera, em especial o estudo da Turma Direito da Terra, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, como mecanismo de busca pela efetivação da educação no campo. O percurso metodológico foi da pesquisa bibliográfica, estudo de caso e também se utilizou de entrevista qualitativa com os sujeitos envolvidos no processo. A conclusão a que se chega é que a efetividade do acesso e permanência à educação das camponesas e dos camponeses esbarram em diversas barreiras, que necessitam ser superadas.

PALAVRAS-CHAVE: Pronera. Educação do Campo. Direito fundamental à educação.

ABSTRACT

The 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil enshrines education as a fundamental right of a social nature and, as a result, represents a right of all and a duty of the State and the family, and education should be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work. Therefore, access and permanence to education must be granted to all Brazilians, especially the peasant population that has a history of violation of rights. Aware of this scenario, the National Program for Agrarian Reform Education – Pronera was created in 1988 with the aim of strengthening the public policy of rural education, enabling peasant youth and adults to obtain higher education. However, as much as this program has been in force over these years, its consolidation has not yet taken place, as it runs the risk of having its activities mitigated motivated by the posture of the government policy of the Federal Executive Branch (2019-2022) that scraps and makes it impossible for Pronera to remain in Brazil. Thus, in view of this negative scenario, this research aims to discuss Pronera, in particular the study of the Land Law Class, from the Federal University of the South and Southeast of Pará – Unifesspa, as a search engine for the realization of education in the field.

KEYWORDS: National Program for Education in Agrarian Reform. Pronera. Education in the Field. Land Law. Education. Fundamental right.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 | EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL | 11 |
| 2.1 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 11 |
| 2.1.1 | <i>Período colonial</i> | 12 |
| 2.1.2 | <i>República (1889-1945)</i> | 16 |
| 2.1.3 | <i>Brasil República (1945-1987)</i> | 19 |
| 2.2 | EDUCAÇÃO COMO STATUS DE DIREITO FUNDAMENTAL NA CRFB/88 | 23 |
| 3 | PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA | 30 |
| 3.1 | EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO..... | 30 |
| 3.2 | PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA..... | 36 |
| 3.2.1 | <i>Princípios do Pronera</i> | 39 |
| 3.3 | A ATUAL POLÍTICA DE GOVERNO DO PODER EXECUTIVO FEDERAL DIRECIONADA AO PRONERA | 42 |
| 4 | PRONERA NA UNIFESSPA (DIREITO DA TERRA) | 47 |
| 4.1 | IMPLEMENTAÇÃO DO PRONERA NA UNIFESSPA COMO MEIO DE EFETIVAÇÃO AO DIREITO CONSTITUCIONAL DE ACESSO À EDUCAÇÃO E AO FORTALECIMENTO DA REFORMA AGRÁRIA . | 47 |
| 4.2 | DIREITO DA TERRA: ATO DE RESISTÊNCIA | 53 |
| 4.3 | DIREITO DA TERRA: AÇÃO AFIRMATIVA MEDIANTE POLÍTICA DE COTA PARA INGRESSO DO ASSENTADO DA REFORMA AGRÁRIA AO ENSINO SUPERIOR | 56 |
| 5 | TURMA DIREITO DA TERRA – UNIFESSPA: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS | 60 |
| 5.1 | TURMA FREI HENRI: UMA ANÁLISE DO CURSO DIREITO DA TERRA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS | 60 |
| 5.2 | CURSO DIREITO DA TERRA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS REPRESENTANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS, TÉCNICO ADMINISTRATIVO E PROFESSORES | 68 |
| 5.2.1 | <i>Representantes de Movimentos Sociais</i> | 68 |
| 5.2.2 | <i>Técnico Administrativo do Instituto de Estudos em Direito e Sociedade</i> | 72 |
| 5.2.3 | <i>Professores</i> | 74 |
| 6 | CONCLUSÃO | 79 |
| | REFERÊNCIAS | 81 |

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88, também titulada de “Constituição Cidadã”, sinaliza um novo marco histórico na proteção e promoção dos direitos e garantias, a serem observados nas relações sociais. Na busca de romper com um passado próximo, marcado pela violação desmedida dos direitos humanos, a Constituição Cidadão, logo em seu início, dispõe de um vasto rol de princípios, direitos e garantias fundamentais que regem as relações não somente entre os indivíduos, mas também entre o Estado e aquelas. Entre tais direitos fundamentais, cita-se a educação.

Ao analisar a Carta Constitucional de 1988, nota-se que o Poder Constituinte eleva a educação a um *status* de direito fundamental de natureza social e, em razão disso, representa um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo a educação ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Logo, o Estado, a família e a sociedade são incumbidas de serem promovedores do direito à educação, tão importante para o desenvolvimento da humanidade.

Entretanto, ao realizar uma retomada na história do Brasil, constata-se que o direito à educação nem sempre foi posto a disposição a todos os cidadãos. Desde a implementação das primeiras escolas em *terra brasilis*, o acesso e a permanência à educação já revelaram o seu caráter elitista e excludente, haja vista que somente a alta burguesia da época tinham condições de ofertar boa educação aos seus filhos. Além do mais, ao palmilhar em vários momentos históricos, verificar-se-á que este caráter de elitismo e de exclusão do acesso e permanência à educação perpetua até os dias atuais.

Assim, o acesso e a permanência à educação, por mais que esteja previsto na CRFB/88 como um direito a ser exercido por todos, ainda apresenta dificuldades de efetivação, sobretudo no que diz respeito à educação no campo. É sabido que o significado de modernização do Brasil levou a uma política centralizada na urbanização (urbanocêntrica). Em consequência disso, a população do campo passa a ser vista pela sociedade como atrasada e desprovida de exercício de variados direitos, como por exemplo, a educação.

Na tentativa de superar essa visão retrógrada, a população do campo vem, ao longo da história, mobilizando-se pela busca de exercitar os direitos fundamentais encabeçados na CRFB/88, antes inobservados. Destarte, como meio de promoção do direito ao acesso e permanência à educação, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera foi criado no ano de 1988 com o intuito de fortalecer a política pública de educação do campo, possibilitando que jovens e adultos camponeses possam obter uma formação de nível superior. Logo, ao longo de sua existência, o Pronera vem representando importante mecanismo do Estado para assegurar que os camponeses possam obter um diploma de nível superior.

Contudo, apesar de anos de existência, o Estado ainda resiste em consolidar o Pronera para que seja um programa permanente e capaz de beneficiar ainda mais a população camponesa. Essa resistência em efetivar a educação do campo por meio do Pronera fica evidente no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que reduziu consideravelmente o orçamento destinado à manutenção e expansão do Pronera.

Face a este cenário político de sucateamento e inviabilização da permanência do Pronera, a presente pesquisa tem como fito discorrer acerca da importância deste programa, em especial o estudo da Turma Direito da Terra, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, como mecanismo de busca pela efetivação da educação no campo. Assim, é bem verdade que a incerteza quanto ao futuro do Pronera é tema que necessita ser debatido no meio acadêmico, na sociedade e demais setores interessados, para informar e conscientizar a todos que tenham acesso a esta pesquisa, acerca da importância deste programa, que já foi capaz de transformar a vida de vários jovens e adultos camponeses.

Além da introdução e da conclusão, o presente trabalho é dividido em mais quatro capítulos. O Capítulo II, após a introdução, destina-se a registrar uma digressão na história do Brasil a respeito da educação. Compreender a maneira como a educação foi implementada no Brasil é substancial para compreender as mazelas dos dias atuais. Assim, fez-se uma análise histórica desde o Brasil Colônia até o ano de 1988, data de promulgação da CRFB/88.

O Capítulo III se dedica a debater acerca do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pronera. Para tanto, subdividiu-se nos seguintes tópicos: educação do campo: do direito à educação para a população do campo; Programa

Nacional da Educação na Reforma Agrária; e a atual política de governo do Poder Executivo Federal direcionada ao Pronera. Nesta ocasião, registra a relevância do debate acerca da educação para a população do campo por meio do Pronera e, em contrapartida, a atual política de governo do Poder Executivo Federal direcionada ao Pronera, que sucateia e inviabiliza a sua permanência.

Já o Capítulo IV discorrer-se-á acerca da implementação do curso de Direito voltado para os jovens e adultos camponeses, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Em seguida.

O Capítulo V tem por finalidade, mediante um estudo de campo na Turma Frei Henri (título atribuído à primeira turma do curso Direito da Terra da Unifesspa), apresentar as perspectivas e experiências (compartilhada por discentes, docentes, técnicos, representantes de movimentos sociais e de todos aqueles interessados) acerca da formação específica de alunos camponeses direcionada à atuação na área do Direito.

2 EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88, também conhecida como Constituição Cidadã, representa uma tentativa de ruptura com o passado próximo, caracterizado pelo não reconhecimento e pela violação de variados direitos. Pincelando cenário diverso, o Poder Constituinte atribuiu ao estado múltiplos deveres a ser efetivados em prol do povo situado em seu território, face ao modelo de Estado Democrático de Direito que se reveste o Brasil. Um desses direitos previsto na CRFB/88 é a educação, pano de fundo da presente pesquisa.

A educação representa uma temática complexa e pluralista. Por ora, o presente trabalho tem como foco de estudo a efetivação da educação no campo mediante o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, apresentando como estudo de caso a Turma Direito da Terra, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa. Logo, com o intuito de subsidiar o leitor na compreensão da problematização ora proposta, far-se-á necessário tecer algumas notas propedêuticas. A melhor forma encontrada para a disposição das ideias, foi por meio da divisão do capítulo nos seguintes tópicos: a história da educação no Brasil; e educação como status de direito fundamental na CRFB/88.

2.1 História da educação no Brasil

A educação (no campo) ainda representa um direito em estágio de efetivação. Para compreender o motivo pelo qual o Brasil caminha a passos lentos no processo de democratização do ensino fundamental, médio, superior e técnico, faz-se necessário realizar uma pequena digressão no tempo para entender que a problemática possui raízes históricas.

De antemão, ressalta-se que a divisão cronológica da história do Brasil não possui uma demarcação temporal universal e unívoca pelos historiadores. Face a isto, utilizar-se-á, predominantemente, no presente tópico e subtópicos a literatura de Amarílio Ferreira Jr.¹ a fim de preservar a lógica temporal das disposições das informações.

¹ FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. 2010.

2.1.1 Período colonial

No período colonial (1549-1822), quando se tem por finalidade observar a atividade de educação neste dado momento histórico, é necessário subdividi-lo em duas ocasiões: a educação jesuítica, que perdurou entre os anos 1549 a 1759; e a educação pombalinas, que implementou reformas no ano de 1759.

Em se tratando da primeira ocasião, educação jesuítica (1549-1759), o processo de educar os nativos serviu de verdadeiro instrumento para atender aos interesses dos colonizadores. A literatura de Amarílio Ferreira Jr. registra que no ano de 1549 chega à *colônia portuguesa* seis jesuítas para desempenhar a missão que lhes havia sido outorgada pela Corte portuguesa: iniciar o processo de evangelização dos ameríndios por meio da catequese (2010, p. 19).

Todavia, a tarefa de catequização dos nativos não representou uma missão fácil. Um dos percalços enfrentados pelos jesuítas diz respeito aos elementos culturais que estruturavam as sociedades tupis-guaranis habitantes do litoral da *terra brasilis*, principalmente em relação aos adultos, que possuíam uma cultura bastante enraizada e averso às mudanças.

[...] os chamados “brasis” praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos. Após constatarem a resistência que os adultos esboçavam em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus inverteram a prática da evangelização e voltaram a atenção para os curumins (crianças) (FERREIRA JR., 2010, p. 20).

Logo, diante da aversão dos *brasis* adultos em ceder aos ensinamentos repassados pelos jesuítas, estes últimos modificaram sua estratégia missionária para focar na catequização das crianças, haja vista não possuírem resistência comparada com as dos adultos, bem como seriam capazes de repassar os ensinamentos recebidos pelos catequistas; e repelir os costumes culturais “adversos” do que foram educados. Desta feita, o processo de catequização das crianças ameríndias deu-se, primeiramente, pela gramatização da língua tupi e, logo em seguida, propôs um catecismo bilíngue, isto é, em português e em tupi.

Assim sendo, os catecismos jesuíticos do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos

futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia (FERREIRA JR., 2010, p. 21).

No mesmo sentido, Josimeire Medeiros Silveira de Melo enuncia que

Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal (MELO, 2012, p. 12).

Estima-se que a colônia lusitana, no ano de 1570, contava com cinco casas de bê-á-bá (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco) administradas pelos jesuítas. Todavia, cumpre esclarecer que, enquanto as casa de bê-á-bá havia como foco a catequização dos ameríndios, aprendendo as primeiras letras e as operações matemáticas elementares como instrumento básico para o processo de catequese (de conversão à fé cristã) os colégios jesuíticos, por sua vez, mantidos materialmente pelas fazendas de agropecuária da época (gado e cana-de-açúcar), tinha como finalidade a formação de intelectuais nas ciências humanas, mas somente dos filhos dos proprietários de fazendas que subsidiavam a manutenção dos colégios jesuítas (FERREIRA, 2010, p. 21). Tal comportamento evidencia o *caráter elitista e excludente* do acesso à educação no período colonial, que se perduram até os dias atuais, no século XXI.

[...] as terras brasílicas conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desfrancizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos (FERREIRA, 2010, p. 27).

Em complemento, Josimeire Medeiros Silveira de Melo afirma que

A presença da Companhia de Jesus (*mantido pelos jesuítas*) garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (MELO, 2012, p. 12, *acréscimo nosso*).

A educação intelectual, portanto, era reservada a elite da época:

A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa mas que reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual (RIBEIRO, 1992, p. 25-26).

Este caráter segregacionista do período colonial, em ofertar a educação somente para a elite da sociedade, reproduz-se nos dias atuais. Ainda que haja políticas governamentais de fomento à democratização da educação, assunto este que será melhor discorrido adiante, o Brasil preserva raízes de estratificação da educação, manifestando resistência cultural, social e política em ofertar igualmente a toda sua população o acesso à educação.

No que se refere à segunda ocasião, educação pombalina (1759), houve diversas reformas na educação, alterando o método jesuíta de ensino para um novo método a seguir observado. Diante de um cenário de crise econômica e política vivenciado pela colônia portuguesa, o regime do Padroado (união orgânica entre o Estado e a Igreja Católica) se viu enfraquecido após Sebastião José de Carvalho e Melo (notoriamente conhecido como Marquês de Pombal) assumir a condição de primeiro-ministro de D. José I. Assim, no período em que Marquês de Pombal governou a colônia lusitana, de 1750 a 1777, implementou alterações significativas, entre elas, cita-se a expulsão² da Companhia de Jesus (mantida pelos jesuítas) no ano de 1759, promovendo ainda a reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuíta (FERREIRA, 2010, p. 28-29).

Todavia, a educação pombalina não diferiu muito da educação jesuítica. Se por um lado as reformas pombalinas substituíam um sistema educacional religioso (educação jesuítica) comprometido ideologicamente com o passado medieval da Igreja Católica e, em razão disso, de caráter antiburguês, para implementar reformas no ensino compatíveis com as reformas estruturais de cunho iluminista do Estado

² Para Marquês de Pombal, “o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português. Assim sendo, ele partia do princípio de que com a expulsão dos inicianos, com o enfraquecimento da nobreza e, por extensão, com o fortalecimento do poder absoluto esclarecido do monarca, Portugal voltaria a ser uma grande potência europeia. Além disso, a estatização dos bens econômicos acumulados pela Companhia de Jesus também ajudaria a sanar as finanças da Coroa”. FERREIRA JR., Amálio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. 2010, p. 29.

monárquico português, isto é, inscritas nos marcos de um império colonial marcado pelas relações pré-capitalistas de produção³; por outro lado, a educação pombalina não alterou, em sua essência, a concepção jesuítica do conhecimento, baseado no humanismo católico marcado pela retórica e mantendo as mesmas disciplinas que eram ministradas nos colégios da Companhia de Jesus – mantidas pelos jesuítas (FERREIRA, 2010, p. 31)⁴.

A educação pombalina herda ainda a estratificação da oferta do ensino já exercida pela educação jesuítica. Não era necessária, pois, a disseminação da educação pública para todos, havendo a educação escolarizada destinada somente a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, cabendo apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político (FERREIRA, 2010, p. 32).

Assim, em se tratando da educação, observa-se que as conjecturas atuais do Brasil do século XXI não diferem substancialmente das experimentadas no período colonial. O caráter *excludente* e *elitista* do acesso à educação se reproduz no tempo. Doutra banda, atualmente, a existência do Pronex, por exemplo, representa importante mecanismo para desvencilhar o Brasil da cultura do privilégio, mantida e resguardada à aristocracia agrária do país, legitimado tanto pela sociedade quanto pela política de governo. Logo, observa-se que a efetivação e a democratização da educação o campo possui resistência enraizadas no período colonial. Desta feita, a propagação da *educação excludente e elitista* é uma constante que necessita ser combatida.

³ “Apesar destes problemas, a reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal propunha alguns avanços, se comparada ao ensino jesuítico. Entre eles estavam: 1. a formação do perfeito nobre (negociante); 2. simplificação e abreviação dos estudos, motivando o ingresso em cursos superiores; 3. melhoria do aprendizado da língua portuguesa; e 4. inclusão de conhecimentos científicos. Neste período, a intenção era tornar o ensino laico (sem vínculo religioso) e público (acessível a todos: aos filhos da elite dirigente) [...]”. MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2012, p. 19.

⁴ “[...] as reformas pombalinas se constituíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história da educação colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao “sistema de ensino” montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos. Em outras palavras, as reformas empreendidas pelo marquês de Pombal extinguiram os colégios jesuíticos e colocaram no seu lugar as aulas régias, mas os conteúdos continuaram os mesmos: as disciplinas das artes liberais (humanidades), descuradas das ciências da natureza em pleno século XVIII, ou seja, o século da ascensão da burguesia ao poder do Estado”. FERREIRA JR., Amílcar. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. 2010, p. 32.

2.1.2 República (1889-1945)

No Brasil República (1889-1945), o caráter *excludente* e *elitista* da educação ainda permaneceu. Assim, as elites econômicas e políticas que governavam o país ainda continuaram formando seus filhos na antiga tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores – de Medicina, Engenharia e Direito – que perpetuavam o caráter de exclusão e de elitização da educação (FERREIRA JR., 2010, p. 52). A manutenção desses favoritismos se justifica pela política adotada no Brasil República. Esta pode ser subdividida em duas ocasiões: Política do Coronelismo, que perdurou do ano de 1889 a 1930, (também conhecido como República Velha); e o governo de Getúlio Vargas, que se manteve no poder entre o ano de 1930 a 1945 (também conhecido como Era Vargas).

Em relação ao primeiro período, Política do Coronelismo (1889-1945), resume-se como contextualização social e política a manutenção do poder do país nas mãos da aristocracia agrária juntamente com os coronéis, sendo estes últimos detentores de parcela do poder local. Nesta circunstância, a camada mais elevada da sociedade brasileira se recusava a se desvencilhar completamente dos favoritismos que possuíam no período colonial

Porém, diante do novo cenário mundial, que reverberaram seus efeitos no Brasil, marcado pelo aumento dos ideais burgueses; avanço da revolução industrial e, em consequência disto, a busca pela abolição da escravatura; e o processo de imigração dos europeus para trabalhar nas lavouras, a aristocracia agrária brasileira do século XIX foi obrigada a abrir mão ao uso da escravidão por imposição da lógica capitalista-mundial, seguindo a nova lógica do trabalho assalariado. Logo, o assalariamento gradativo dos trabalhadores que residiam em terras brasileira gerou um processo incipiente de acumulação do capital e de riqueza material. Diante desta paisagem, a política educacional republicana ficou condicionada por elementos socioeconômicos (FERREIRA JR., 2010, p. 54).

A ordem republicana implementou a criação de duas escolas típicas do início do século XX, quais sejam: A Escola Normal e o Grupo Escolar. Quanto ao primeiro, havia como fito a formação de professores. No que diz respeito ao Grupo Escolar, sua missão era educar os cidadãos da República, atuando de forma pública e regidos pelo

princípio da laicidade. Entretanto, por mais que o Grupo Escolar fosse público, a sua instalação somente no meio urbano fez com que esta instituição ainda preservasse a característica *excludente* e *elitista* da educação, vez que os filhos os ex-escravos e os bancos pobres ficavam excluídos do acesso ao ensino. Além disso, levando em consideração que os filhos dos imigrantes europeus tiveram que acompanhar seus pais para o interior das fazendas produtoras de café, os menores também não tinham o acesso à educação (FERREIRA JR., 2010, 56).

Diante da narrativa acima, observa-se que, sem muito esforço, apesar de publicizar a escola no Brasil República, a facilidade do acesso, a esta instituição educacional, não foi levada em consideração, para que realmente o direito à educação fosse usufruído por todos que tivesse interesse. Esta deficiência (leia-se: morosidade e descaso) do Estado garantir os meios para efetivar o acesso à educação não se restringe na período histórico em apreço: no século XXI, apesar de haver uma ampla rede pública de ensino, o estado brasileiro ainda replica o comportamento que não garante o acesso à educação de forma eficiente a todos, principalmente no que diz respeito à marginalização do direito à educação dos filhos e trabalhadores do campo. Foi somente a partir do ano de 1930 que o tema educação começa a ganhar contornos mais delineados pelo Estado, contudo, mantendo o caráter *excludente* e *elitista*.

No que se refere ao segundo período, Era Vargas (1930-1945), logo em seu governo provisório, Getúlio Vargas adotou algumas medidas educacionais, quais sejam: criou o ministério da Educação; decretou o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais; e implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional. Vargas objetivava transformar a questão educacional numa política de âmbito nacional. Tal medida seria possível por meio da intervenção do governo central, ou seja, o Estado passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo anterior ao governo de Getúlio Vargas. Assim, tal política nacional da educação ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos” (nome do titular do ministério da educação) e se materializou mediante um conjunto de decretos emanados pelo Poder Executivo (FERREIRA, 2010, p. 62-64), conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 1 - A Reforma Francisco Campos

| | |
|--------------------------------|--|
| Decreto no 19.850 – 11/04/1931 | Criava o Conselho Nacional de Educação |
|--------------------------------|--|

| | |
|--------------------------------|--|
| Decreto no 19.851 – 11/04/1931 | Dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário |
| Decreto no 19.852 – 11/04/1931 | Dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro |
| Decreto no 19.890 – 18/04/1931 | Dispunha sobre a organização do ensino secundário |
| Decreto no 20.158 – 30/06/1931 | Organizava o ensino comercial, regulamentava a profissão de contador |
| Decreto no 21.241 – 14/04/1932 | Consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário |

Fonte 1 - FERREIRA JR., 2010, p. 64

Sem alterar a educação primária, a Reforma Francisco Campos focou suas atenções à reforma do ensino secundário para dividi-lo em dois ciclos, fundamental e complementar, e como condição obrigatória para ter acesso ao ensino superior, nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Todavia, mencionada reforma não representou uma democratização do ponto de vista de acesso aos cursos superiores. De modo diverso, tornou-se o ensino secundário, obrigatório para ter acesso ao ensino superior, ainda mais elitista, pois sua organização em ciclos reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes (FERREIRA JR., 2010, p. 65).

Portanto, tal como no passado colonial e imperial, o título de “doutor” ainda era uma honraria que conferia prestígio social entre os iguais, uma vez que para o povo, apenas a própria e simples condição de ser um membro das elites econômicas já implicava, de antemão, a condição de mando e de poder político. Assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes (FERREIRA JR, 2010, p. 65).

A Reforma Francisco Campos, portanto, não se sensibiliza em apresentar uma política que fosse capaz de democratizar o acesso à educação. Sua preocupação, pois, apesar de salutar, focava somente na estruturação curricular do ensino secundário e seus respectivos ciclos. Entretanto, os esforços para reverter este cenário excludente e elitizado da educação ocorreu no ano de 1932.

Em Conferência Nacional realizada no ano de 1931 pela Associação Brasileira de Educação – ABE, com o tema “As grandes diretrizes da educação popular”, obteve como resultado a confecção do documento titulado “A reconstrução educacional no Brasil” (também conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”; “Manifesto de 1932”), publicado no ano de 1932. Esta carta, ao definir a educação como “uma função essencialmente pública”, defendia pela escolaridade de todas as crianças de 7 a 15 anos de idade, no âmbito de uma escola única e com formação idêntica para todos (FERREIRA JR., 2010, p. 70).

A resposta aos anseios do Manifesto de 1932 ocorreu somente entre os anos de 1942 a 1946, todavia, não da forma como se esperava. O Ministério da Educação, chefiado por Gustavo Capanema, implementou diversas reformas educacionais de maneira gradual durante o período retrocitado. Tais reformas ficaram conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”, compreendida como um conjunto de decretos que dispunham acerca da matéria, e consagrou uma dualidade na educação: a educação propedêutica que servia como base para o ingresso no nível superior estava reservada à alta classe social da época; enquanto a educação baseada na instrução para o mundo do trabalho (cursos profissionalizantes) era destinada às camadas populares da sociedade (FERREIRA JR., 2010, p. 78). Logo, a oferta de cursos profissionalizes à massa da sociedade (leia-se: camada popular) havia como sorte o ingresso nas escolas de aprendizagem (profissional) para servir de mão de obra aos projetos traçados na política de governo de Getúlio Vargas.

De fato, não se pode furtar em reconhecer o ensino profissionalizante como uma formação importante e necessário para a sociedade. Porém, utilizar-se deste método de ensino como uma única opção à camada popular da sociedade não se manifesta uma atitude louvável. Esta dualidade do ensino, segundo a classe social, ecoa ainda na sociedade contemporânea do século XXI. Assim, a oferta da educação segundo à estratificação social não é algo de novo no Brasil e apresenta raízes históricas, como se pode perceber.

2.1.3 Brasil República (1945-1987)

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, em 1946 foi convocada e instalada uma Assembleia Nacional Constituinte com a função de estabelecer o Estado de

direito democrático. Como resultado, promulgou-se a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 e estabeleceu como competência da União, entre outras, a de legislar acerca das diretrizes básicas da educação nacional.

No entanto, a edição de norma uma infraconstitucional que dispusesse acerca das diretrizes básicas da educação apresentou morosidade por parte do legislador. Isto se justifica pela polarização que se formou na discussão do projeto de lei: houve um embate ideológico entre os partidários da escola de Estado, pública, laica e para todos *versus* os defensores da escola particular subvencionada com verbas públicas e contra a educação leiga. Assim, o caráter ideológico assumido por essa questão havia como pano de fundo à política internacional que gerou a bipolaridade entre os dois sistemas políticos mundiais antagônicos: capitalismo *versus* socialismo (FERREIRA JR., 2010, p. 88).

Face a estes intempéries ideológicos, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB foi aprovada somente no ano de 1961, entrando em vigor no ano seguinte. Em seu texto original, a LDB, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, determinava que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola e, além disso, o direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus; assim como é obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, on-line).

Aparentemente, do ponto de vista forma, a LDB sinaliza um avanço no acesso à educação. Todavia, do ponto de vista material, isto é, da concretização dos direitos dispostos na lei, a LDB foi insuficiente. Isto porque o caráter *excludente* e *elitista* da educação ainda se manteve.

[...] a LDB/61 estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo. Em síntese: a Lei no 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial (FERREIRA JR., 2010, p. 90).

É certo que a disposição constitucional e infraconstitucional do direito à educação, mediante obrigatória atuação do Estado, representa grande avanço para o

Brasil. Porém, caso não haja políticas públicas que concretizem os direitos fundamentais, sendo estes previstos na constituição, haverá tão somente um direito formal, isto é, não se materializará em concretização. Em razão disso, faz-se necessário a existência de políticas firmes e comprometidas com a garantia do acesso à educação para que este direito seja realmente usufruído por todos, conforme previu o Poder Constituinte e o Poder Legislativo.

Mais adiante no período histórico da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), houve diversas reformas educacionais implementadas pelo Regime Militar. Face ao processo de modernização capitalista, por via autoritária, diga-se de passagem, a educação durante o Governo Militar foi concebida como um instrumento a serviço a racionalidade tecnocrática, isto é, objetivava criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção mediante um pensamento tecnocrático de educação (FERREIRA JR., 2010, p. 98).

Portanto, a ditadura militar, com as duas reformas (1968 e 1971), subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de ideias dogmáticamente organizado que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação (FERREIRA JR., 2010, p. 100).

De fato, não se pode negar que a educação apresenta papel significativo na economia do país. Mas, subordinar as diretrizes da educação a uma lógica estritamente capitalista não aparenta ser uma escolha acertada, dado que a educação deve representar muito mais que um meio de alavancar a economia de um país, mais que isto, a educação representa o caminho para a evolução no campo político, social e econômico de uma nação. Logo, a educação tecnocrática estará fadada ao fracasso caso não leve em consideração todos os campos retrocitados.

[...] a política do regime militar, plasmada pela ideologia tecnicista, redundou também em fracassos, já que a educação pretendida como mecanismo de mudanças na formação de mão de obra e integrada ao sistema produtivo, na realidade, manteve altos índices de analfabetismo e profissionais marginalizados, desempregados. [...] Além disso, o processo de expansão quantitativa que a educação obrigatória de oito anos sofreu após 1971 não foi acompanhado de medidas pedagógicas que, concomitantemente, garantissem a qualidade de ensino oferecido às crianças de 7 a 14 anos que frequentavam as escolas públicas de 1º grau (FERREIRA JR., 2010, p. 101).

Diante desta visão tecnocrática da educação, apesar de as crianças, oriundas da classe popular da sociedade, passarem a ter mais acesso à educação, mediante a expansão qualitativa das escolas durante o Regime Militar, o ensino atrelado à lógica capitalista impedia que os menores adquirissem conhecimentos clássicos, acumulados historicamente pela humanidade. Doutra banda, o conhecimento clássico era adquirido quase que exclusivamente pelas crianças das elites econômicas e políticas que frequentavam as escolas privadas (FERREIRA JR, 2010, p. 101).

De certo, o caráter *excludente* e *elitista* da educação não se restringe somente ao acesso à educação: o conteúdo ministrado nas escolas públicas, apesar de apresentar pontos convergentes, deixa a desejar quando comparado com o conteúdo ofertado nas escolas privadas. Além disso, a lógica que a classe popular deve receber tão somente uma educação tecnocrática, capaz de garantir uma renda financeira para o seu sustento e de sua família, reproduz-se na atualidade. Desta feita, o conhecimento clássico acaba por ser usufruído, majoritariamente, pelas classes dominantes do país, capazes de arcar com as custas de uma educação privada.

Diante do reduzido acesso à educação das camadas baixas e médias da sociedade, sufocada pelo elitismo educacional; atrelada à defasagem dos currículos apresentados nas universidades; precariedade de infraestrutura dos laboratórios de pesquisa e de ensino; e da estrutura acadêmica que conferia ao sistema universitário uma característica autoritária, fizeram com que surgissem reivindicações norteadas pelas organizações estudantis. Tais movimentos representaram uma das grandes forças de oposição do Regime Militar (FERREIRA JR., 2010, p. 103), assim como as reformas educacionais que desagradaram a parcela da população da época.

Após anos de reivindicações e resistência ao Golpe Militar, no ano de 1979 a União Nacional dos Estudantes – UNE era reconstruída. No mesmo ano, os professores de 1º e 2º graus revigoraram, com a greve de 1979, a Confederação dos Professores do Brasil – CPB. Dois anos mais tarde, em 1981 os professores universitários fundaram a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes. Diante deste cenário, estes protagonistas do setor educacional passaram a interferir, mediante movimentos reivindicatórios, as liberdades democráticas (FERREIRA JR., 2010, p. 105). Findo Regime Militar, e a posterior composição da

Assembleia Nacional Constituinte para promulgar uma nova Constituição que regerá o país, a educação no Brasil passa a ganhar novamente outros contornos.

Ante o exposto, resta demonstrado neste tópico que a educação (incluindo o seu acesso) foi pensada desde o início do descobrimento do Brasil para atender tão somente parcela da sociedade. Por mais que no período colonial os povos jesuítas “educavam” os *brasis*, ensinando-lhes a lê e escrever, seus objetivos eram tão somente se utilizar do ensino como método efetivo de catequização. Doutra banda, a educação ofertada de acordo com o pensamento humano acumulado ao longo da história foi (Leia-se: ainda é) direcionado à aristocracia e a ala burguesa da sociedade. Assim, a educação não havia (há) como papel a formação de intelectuais de todos os estudantes: a estratificação do ensino faz com que a alta classe social tenha uma educação engajada no pensamento intelectual; enquanto a educação ofertada à classe baixa incumbe a sorte de receber um ensino pautado na formação de mão de obra que atendam às necessidades para sua sobrevivência; e as necessidades do mercado.

Na tentativa de traçar novos caminhos, conforme se verá a seguir, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 eleva à educação como um direito fundamental, merecedor de aplicabilidade material e de concretização mediante normas programáticas. Tal medida objetiva desvincular o Brasil de um passado próximo que ofertava uma educação elitista e excludente. No entanto, apesar dos avanços, ver-se-á que a política, a sociedade e o mercado do país ainda resistem em manter a característica segregacionista da educação, sobretudo no que diz respeito à educação no campo.

2.2 Educação como *status* de direito fundamental na CRFB/88

A promulgação da Constituição Cidadã de 1988 norteia um novo modelo de Estado (sistema institucional) a ser seguido. Logo em seu artigo 1º, a CRFB/88 dispõe que a República Federativa do Brasil se constitui em um Estado Democrático de Direito. Assim, muito mais quem um Estado de Direito, o Legislador Constituinte optou por ir além, em fixar um modelo que busca a real efetivação dos direitos. Desta feita, há se de delinear a diferença entre Estado de Direito e Estado Democrático de Direito.

O Estado de Direito, nos ensinamentos de Walber de Moura Agra, pode ser definido como

[...] uma situação jurídica na qual as atividades do cidadão e do Estado estão subordinadas à lei. Ou seja, nesse sistema institucional há uma observância à hierarquia normativa, à separação dos poderes e aos direitos humanos. Dessa forma, podemos entender que este modelo institucional se opõe às monarquias absolutas e às ditaduras, visto que essas estruturas estatais violam frequentemente os direitos humanos e cometem constantemente arbitrariedades (AGRA, 2018, p. 52).

Apesar de representar um grande avanço no sistema institucional, o Estado de Direito pauta-se tão somente na garantia da igualdade formal, isto é, uma igualdade perante a lei do Estado e dos Cidadãos. Desta forma, este modelo limita a atuação do Estado, reduzindo a sua capacidade de efetivação de direitos, vez que somente pode atuar nos ditames da lei.

Em complemento a esta ideia, Alexandre de Moraes registra que o Estado de Direito se caracteriza por apresentar, entre outras premissas, a primazia da lei; um sistema hierárquico de normas que preserve a segurança jurídica; da observância obrigatória da legalidade pela administração pública; pela separação dos poderes como garantia da liberdade ou controle de possíveis abusos; reconhecimento da personalidade jurídica do Estado, que mantém relações jurídicas com os cidadãos; e reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais incorporados à ordem constitucional (2018, n. p.).

Por outro lado, o Estado Democrático de Direito, representando um avanço do Estado de Direito, pode ser compreendido como

[...] aquele em que o ordenamento jurídico que se tem como parâmetro goza de legitimidade democrática. Não é tão somente o fato de que o Estado e seus cidadãos se submetem à lei que estará caracterizado o Estado Democrático de Direito. Este é formado, além da adequação à lei, pela sua adequação à vontade popular e aos fins propostos pelos cidadãos (AGRA, 2018, p. 54).

Como se nota, no Estado Democrático de Direito, além de apresentar os direitos fundamentais, bem como as garantias (meios) para se concretizar aqueles direitos, a atuação do Estado se diferencia do Estado de Direito: diversamente deste sistema institucional que assegura tão somente a igualdade material (igualdade perante a lei), no Estado Democrático de Direito se faz necessário afiançar a possibilidade de os cidadãos participarem ativamente da vida política do Estado, abrindo-lhes espaços na tomadas de decisões.

Em reforço, Alexandre de Moraes pontua que o Estado Democrático de Direito, caracterizador do Estado Constitucional, significa que o Estado se rege por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, assim como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais proclamados (2018, n. p.).

Diante deste sistema institucional que rege o Brasil, Estado Democrático de Direito, a CRFB/88 dispõe de variados direitos e garantias fundamentais espessos em seu corpo que garantem a participação dos cidadãos na tomadas de decisões do Estado. Nesta vertente, após anos de manifestações populares para assegurar a garantia de direitos, a Constituição Cidadã reconheceu de forma expressa, entre outros, o direito à educação, assim como o acesso e a permanência ao ensino. Em razão disso, cabe ao Estado respeitar este direito expressamente previsto na CRFB/88.

Além de prevê a educação como um direito fundamental, conforme pode ser verificado na norma constitucional contida no art. 6º, *caput*, a CRFB/88 reserva a Seção I do Capítulo III do Título VIII para dispor a respeito da educação. De início, as normas dispostas nos artigos 205 e 206, da CRFB/88, rege que a educação é um direito de todos e dever do Estado, bem como o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988, on-line).

Conforme pontuado alhures, a educação deve ser pensada como uma abertura de caminho para a evolução no campo político, social e econômico de uma nação. Em consonância com esta ideia, a CRFB/88 determina que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa (social), seu preparo para o exercício da cidadania (político) e sua qualificação para o trabalho (econômico). Para além disso, observa-se que a CRFB/88 estabelece, como princípio, à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, devendo ser observado pelo Estado para garantir que todas as pessoas usufruam de um serviço público tão essencial: educação.

Mencionado princípio representa uma busca de corrigir as distorções do passado próximo da história nacional. Em conformidade com o que foi ventilado anteriormente (ao redigir a história do Brasil), constatou-se que a educação era ofertada de modo desigualitário e não garantia que todos tivessem gozo e acesso. Em consequência disso, majoritariamente a educação era usufruída pela alta classe social brasileira. Em contrapartida, a CRFB/88 vem assegurar a *educação* como um direito fundamental e que necessita de efetividade por meio da promoção da igualdade material de acesso e permanência na escola por todos da sociedade, sem haver quaisquer mecanismo de estratificação (exclusão e elitismo) na educação.

A norma contida no art. 208 da CRFB/88 registra uma verdadeira norma programática para efetivar o direito à educação. Conforme determina a Constituição de 1988, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, on-line).

A CRFB/88 determina ainda que cabe ao Poder Legislativo editar norma infraconstitucional que estabeleça o plano nacional de educação, de duração decenal,

com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (União, Estados, DF e municípios) que conduzam a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, on-line).

É certo que todas estas disposições constitucionais, atribuindo a educação o *status* de direito fundamental de natureza social, representam significativos avanços do Estado Democrático de Direito que se reveste o país. Na realidade, conforme pontua Clarice Seixas Duarte, o Brasil também se acolchoa dos princípios do Estado Social, vez que busca a realização de direitos sociais (2007, p. 694).

[...] como decorrência da adoção (*pelo Brasil*) do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (DUARTE, 2007, p. 694, *acréscimo nosso*).

Alexandre de Moares assevera que os direitos sociais, neles incluso o direito à educação, são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por objetivo a melhoria de condições de vida dos cidadãos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade (material) social (2018, n. p.).

Assim, diversamente do que ocorre no Estado de Direito, que assegura apenas a igualdade formal, e do Estado Democrático de Direito, que garante a participação do cidadão da tomada de decisões, o Estado Social tem por norte a promoção da igualdade material, isto é, lançar mão de mecanismos para, consoante a máxima aristotélica, “*tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade*”. Em razão disso, muito mais que promover direito (perante a lei e

a participação popular na tomada de decisões), o Estado Social possui como fito alavancar a justiça.

Clarice Seixas Duarte complementa que a adoção dos princípios, objetivos e fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito fez com que a CRFB/88 não se limitasse à fixação dos contornos do poder frente à liberdade do indivíduo, nem à organização das formas de participação popular na esfera das decisões políticas. Muito mais que isto, no âmbito do Estado Social, de caráter prestacional, a positivação jurídica dos valores sociais passou a servir de base não apenas à interpretação de toda a Constituição, mas a criação, direção e regulamentação de situações concretas (2007, p. 694). Em razão disso, o Estado deve dispor de mecanismos para que o direito a educação seja realmente exercido de forma efetiva pelos cidadãos. Para isto, deve se pautar, entre outras medidas, na democratização da educação, tanto no que se refere ao acesso quanto ao gozo.

Um das medidas adotadas pelo Estado brasileiro para fomentar o acesso e gozo da educação, direito fundamental social, está na edição de programas governamentais de patrocínio a busca pela igualdade material de condições para o acesso e permanência na escola pelos cidadãos. Um destes programas, cita-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera que visa o acesso e o gozo da educação no campo. Este programa representa o tema em questão no presente escrito, havendo como pano de fundo a problemática da ainda não alcançada real efetividade (igualdade material) da educação no campo.

De acordo com o que foi exposto neste capítulo, o não alcance da efetividade, atualmente, da educação no campo pode ser justificado pela análise da história da educação no Brasil. Desde o início das primeiras atividades educacionais, promovidas no período colonial, a educação já se manifestava excludente e elitista, isto é, estratificando o seu acesso e gozo somente para a aristocracia rural.

Mesmo com o processo de urbanização e industrialização do Brasil, no período histórico do Brasil República, este acontecimento não foi capaz de democratizar a educação. De modo contrário, este direito fundamental ainda permaneceu acessível e usufruído somente pela aristocracia rural e pelas classes burguesas da época. Diante destes registros, fica perceptível que tanto o Estado quando a sociedade dominante buscava manter certos privilégios somente para pequena parcela da sociedade que manifestavam aquisição e poder econômica. Todavia, esta resistência

em democratizar a educação não se restringe ao momento histórico do Brasil Colonial e do Brasil República.

Apesar de a CRFB/88 reconhecer a educação o *status* de direito fundamental de natureza social, a sua plena efetividade ainda não foi alcançada, principalmente no que diz respeito à educação no campo. Além da deficiência política por parte do Estado, atrela-se a esta problemática o resquício social de exclusão e elitização da educação, isto é, parcela da sociedade ainda objetiva manter o acesso e o gozo à educação como um privilégio. Prova disso, cita-se a manifestação de certos pensamentos estigmatizantes em relação à “Turma Direito da Terra”, integrante do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, ofertada pelo Instituto de Estudos em Direito e Sociedade – IEDS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.

Conforme se verá adiante, os alunos da “Turma Direito da Terra”, fruto do Pronera, foram alvos, ao longo de sua jornada acadêmica, direta e/ou indiretamente, de ideias pré-conceituais (leia-se também: preconceituosas). Seja por pensamentos já engessados ou pela falta de conhecimento (por parcela dos universitários) a respeito do Pronera, parte do ambiente acadêmico não se apresentou receptível aos discentes deste projeto, resultado do programa governamental.

Uma das justificativas de não aceitação universal pela academia, ao projeto “Turma Direito da Terra”, cita-se a permanência da raiz histórica do caráter elitista e excludente da educação, regada atualmente por parcela da sociedade.

Ciente desta realidade, cabe ao Estado fortificar programas governamentais que alavanque o gozo, acesso e permanência à educação (no campo), para educar os cidadãos brasileiros acerca da nova realidade do século presente: a educação é um direito de todos e cabe ao Estado, revestido pelo sistema institucional de Estado Social e Democrático de Direito, dispor de meios para garantir o direito à educação, de forma igualitária e material. Neste sentido, conforme será explanado a seguir, o Pronera representa importante mecanismo de quebra de barreiras sociais que impede a sociedade de se desprender do pensamento retrógrado e ultrapassado de exclusão e elitização da educação.

3 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 assegura como direito social a educação. Logo, o seu reconhecimento como status de direito fundamental, requer uma participação ativa do Estado para a fiel concretização deste direito.

Todavia, a educação deve ter por propósito, entre outros, propiciar conhecimento às pessoas para que elas possam pôr em prática o conhecimento adquirido e mudar a realidade do ambiente do qual estão inseridos. Assim, um método unívoco de ensino não parece ser uma boa prática no território brasileiro, tendo em vista as diferenças sociais e regionais do país. De posse deste conhecimento, a *educação do campo*, conforme se verá mais adiante, é fruto de reivindicações para que o ensino ofertado à população do campo seja guiado por políticas e práticas pedagógicas que atendem as suas reais necessidades.

Atualmente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera representa importante mecanismo político de fomento à educação do campo, motivo pelo qual se faz necessário um estudo específico e aprofundado. Desta feita, o presente capítulo tem por propósito discorrer acerca da relevância e importância do Pronera para alavancar a educação do campo. Para tanto, subdividir-se-á este capítulo nos seguintes tópicos: educação do campo: do direito à educação para a população do campo; Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária; e a atual política de governo do Poder Executivo Federal direcionada ao Pronera.

3.1 Educação do campo: do direito à educação para a população do campo

Com o advento da CRFB/88, é certo que diversas foram as medidas tomadas pelo Estado, embora em passos lentos, para que a população do campo tenha acesso à educação. Todavia, diversamente do que se possa imaginar, a capilarização do ensino a zona rural (educação rural) não deve ter propósito único solucionar questões de mobilidade e disposição geográfica. Muito mais que isto, a educação do campo

deve apresentar, conforme mencionado acima, políticas e práticas pedagógicas que atendem às necessidades dos camponeses⁵.

Assim, não se pode confundir educação rural com educação do campo. No que diz respeito àquela, o homem é concebido como exemplo de atrasado, e a política educacional se organiza em conformidade com os interesses capitalistas (SOUZA, 2008 p. 1093). Desta forma, o sistema de educação rural não tem por propósito transmitir conhecimento ao homem do campo para que ele ponha em prática no campo o que foi ensinado, de modo diverso, é ensinado para atender aos interesses capitalistas e urbanocêntrico.

Diante deste cenário, a existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdo caracterizados pela ideologia do Brasil urbano, fez com que os movimentos sociais, conforme se verá adiante, iniciassem novas experiências e produzissem documentos relevando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo (SOUZA, 2008, p. 1094).

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (SOUZA, 2008, p. 1094).

Práticas comuns, como a construção de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolsões das classes sociais inferiores das cidades, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, releva a ideia subjacente urbanocêntrica de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações, e necessidades daqueles que vivem nas áreas

⁵ “No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).”. BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. 2007, p. 11.

urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade (BRASIL, 2007, p. 13).

De certo, não se pode olvidar em reconhecer que o deslocamento dos estudantes camponeses para as cidades tem como fito, em muito dos casos, superar a ausência de estrutura física e técnica, isto é, meios não dispostos na zona rural para ofertar uma educação de qualidade. Todavia, o alerta a ser feito é que esse transporte também carregue para dentro das salas de aulas (presentes nas cidades para o homem do campo) um ensino que fortifique o interesse dos alunos do campo em adquirir conhecimento para mudar a realidade de seu ambiente de origem; e não as educar para transferir a sua moradia do campo para as cidades. Prática tão recorrente esta última.

Esta visão é compartilhada por Roseli Salette Caldart. Segundo a autora, a cultura representa uma das barreiras ao avanço da luta popular pela educação básica do campo:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de 'muitas letras' (CALDART, 2005, p. 66).

A educação do campo deve ser pensada em uma perspectiva que supere o antagonismo entre cidade e o campo, devendo ser vista como complementares e de igual valor, para superar a visão deturpada de que o meio urbano é superior ao meio rural (BRASIL, 2007, p. 13). Assim, conforme bem pondera Roseli Salette Caldart, a escola do campo não é representa um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2005, p. 66).

Maria Antônia de Souza esclarece que, fruto das demandas dos movimentos sociais, e das organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo vem expressar uma nova concepção quanto ao campo, ao camponês ou ao trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Logo, em contraponto à ideia urbanocêntrica que apresenta a visão do camponês e do rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o seu ambiente como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, ou seja, como espaço de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (2008, p. 1090).

As atividades dos movimentos sociais, expressivamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), reivindicam, entre outras, por iniciativas do Estado em ofertar educação pública e de formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo para efetivar uma educação do campo (SOUZA, 2008, p. 1090). Conforme pontuado acima, essas atividades articuladas pelos movimentos sociais têm como finalidade a superação de um sistema de educação rural (alicerçada por viés urbanocêntrico) para que seja implementado a educação do campo para o homem do campo.

A partir da criação do Setor de Educação (1987), responsável pela organização e sistematização de propostas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos, o MST passou por um processo de fortalecimento na demanda e proposição de ações ligadas à política educacional. A educação foi conquistando lugar no interior do próprio MST, que tinha as estratégias políticas e a ocupação da terra como prioridades. As primeiras inquietações originaram-se em torno das crianças dos acampamentos e dos assentamentos, evidenciando a necessidade da construção de escolas e da inserção das crianças no ambiente da educação formal. Posteriormente, as reflexões sobre práxis educativa foram ocupando espaço e gerando formulações sobre o movimento social como espaço educativo (Fernandes, 1996; Gohn, 1992, apud SOUZA, 2008, p. 1094).

Corroborando com este ponto de vista, Roseli Salette Caldart acrescenta que são as lutas sociais que vão ajudando a tornar consciente o direito à educação do campo:

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar

todo o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele (CALDART, 2005, p. 67).

Roseli Salette Caldart afirma ainda que a educação do campo nasceu como crítica prática à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica prática se deu mediante lutas sociais pelo direito à educação⁶, pela igualdade social e por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. Contudo, há se ponderar que a educação do campo não deve ser analisada como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implementado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar: a educação do campo afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo) (CALDART, 2009, p. 39-40).

A concretização de uma educação do campo veio somente no ano de 1996 com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A norma contida no art. 28 dispõe que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Em complemento, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dispõe que a identidade da escola do campo:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que

⁶ “A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas” CALDART, R. S.. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. 2009, p. 40.

associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Conforme determina a LDB, a educação ofertada à população do campo deve se basear em um ensino que promova adaptações necessárias à adequada e à peculiar vida do campo. Tais adequações incluem: conteúdo curricular e metodologia apropriadas aos interesses e às necessidades dos alunos do campo, ou seja, abandonar o velho sistema de ensino de educação rural baseada em uma visão urbanocêntrica; organizar a escola de acordo com a realidade do campo, mediante a implementação de calendário escolar próprio e que observe as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e também realizar adequação à natureza do trabalho na zona rural, ou seja, mais uma vez a LDB reforça a ideia de que a educação do campo deve ser direcionada à realidade do homem do campo.

Todavia, a educação do campo não se concretiza somente com o exercício de um agente. Maria Antônia de Souza pontua de forma precisa a necessidade da formação de uma rede social engajada a fortalecer a educação do campo:

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro (SOUZA, 2008, p. 1098).

Outro passo significativo realizado pelo Estado para fortificar a educação do campo, embora não tenha atingido tal objetivo em sua plenitude⁷, foi o lançamento do

⁷ “Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar. No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. São problemas – infraestruturais e pedagógicos – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo. Contudo, é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do

Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pronera. O mencionado Programa, consoante será exposto nas linhas a seguir, ainda que sucateado pelo próprio governo nos dias atuais, tem a missão de ofertar ensino à população do campo para que estes possam mudar a realidade de onde estão inseridos.

Neste sentido foi criada a “Turma Direito da Terra – Frei Henri”, fruto do Pronera e foi ofertada pela Faculdade de Direito – Fadir, vinculado ao Instituto de Estudos em Direito e Sociedade – IEDS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.

Todavia, no decorrer da graduação, a “Turma Direito da Terra – Frei Henri” enfrentou diversas dificuldades, seja restrição de recursos financeiros pelo Estado; ausência de oferta de estrutura adequada; ou não aceitação e resistência pelo meio acadêmico, de uma turma resultado do Pronera, ou uma turma específica para camponeses/as assentados/as ou sem terra. Estas e outras barreiras que tiveram que ser superadas serão percorridas de forma mais aprofundada oportunamente, neste trabalho.

3.2 Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera foi criado com o intuito de fortalecer a política pública de educação do campo, instituído mediante a edição da Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998⁸, no âmbito do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra.

O Pronera surgiu no ano de 1998 a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde o surgimento, o Pronera vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito à educação em sua plenitude, tão pouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2015, p. 9).

campo.” SOUZA, M. A.. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. 2008, p. 1098-1099.

⁸ BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.

Para além disso, o Pronera vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo (BRASIL, 2015, p. 9).

Seus beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos; como sujeitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O Pronera é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social (BRASIL, 2015, p. 9).

Conforme citado alhures, o Pronera deve ser visto como um instrumento de resistência a ultrapassada visão urbanocêntrica de desenvolvimento social e econômico. Logo, educação ofertada pelo Pronera tem por propósito, entre outros, ofertar um ensino (médio e superior) ao homem do campo capaz de reconhecê-los como sujeitos de direitos e transformador da realidade do seu ambiente, pi seja, um ensino que se utiliza de políticas e práticas pedagógicas que resgata e desenvolva as especificidades do campo.

No ano de 2009 o Pronera deixa de ser apenas uma política pública e passa a ser uma política governamental. Neste ano em comento, o então governo de Luiz Inácio Lula da Silva editou a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 autorizando o Poder Executivo instituir o Pronera:

Art. 33. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.

Parágrafo único. Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa (BRASIL, 2009).

Em observância ao disposto no parágrafo único do art. 33 da lei nº 11.947/2009, foi editado o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este, passa a ser executado no âmbito do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, reiterando a sua integração na política de educação do campo.

De acordo com o decreto nº 7.352/2010, são objetivos do Pronera:

[...]

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
 II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
 III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Como objetivo geral do Pronera, compreende-se o fortalecimento à educação nas áreas de Reforma Agrária mediante estímulo, criação, desenvolvimento e coordenação de projetos educacionais por meio de práticas pedagógicas voltadas para a especificidade do campo, bem como tendo em vista a contribuição para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Entre os objetivos específicos do Pronera, podem ser apontados: garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de Reforma Agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos – EJA e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de ensino médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a educação do campo (BRASIL, 2004, p. 15).

Em consonância com o exposto acima, segundo o decreto nº 7.352/2010, o Pronera compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
 II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
 III - capacitação e escolaridade de educadores;
 IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
 V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
 VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (BRASIL, 2010).

Entre os beneficiários do Pronera, o decreto nº 7.352/2010 elege os seguintes sujeitos:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008⁹;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

Como se nota, o Pronera tem suas atividades destinadas a alavancar projetos voltados para a educação do campo, em especial, aos jovens e adultos. Diante desta missão, busca-se garantir um direito social reconhecidamente como um direito fundamental na CRFB/88, qual seja: educação. Além do mais, o Pronera se baseia por princípios que norteia todas as suas atividades, conforme se verá nas linhas a seguir.

3.2.1 Princípios do Pronera

Consoante bem pontua o manual de operações do Pronera, “Pronera: Manual de Operações”, os princípios aplicáveis a este programa se baseiam na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável como condição *sine qua non* para qualificação do modo de vida para população envolvida nos projetos (BRASIL, 2011, p. 14).

3.2.1.1 Princípio da inclusão

⁹ De acordo com o “Pronera: manual de operações”, “No caso dos assentados do PNRA ou em projetos de assentamento realizados por outros órgãos, reconhecidos pelo Incra, serão beneficiários os titulares (homens e mulheres) da parcela e seus dependentes. No caso dos titulares, é necessária a apresentação de declaração do Incra, emitida pela Superintendência Regional, que confirme a condição de assentado(a) e a apresentação de um documento civil, no ato de inscrição no processo seletivo; no caso de dependentes, será exigida a apresentação de Declaração de Dependência assinada pelo titular, acompanhada de declaração emitida pelo Incra, que confirme a condição de assentado do titular, além da apresentação de um documento civil, no ato de inscrição no processo seletivo; e no caso dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), a declaração de beneficiário, titular da parcela, deve ser fornecida pela unidade técnica estadual do programa, a UTE. No caso de dependente, deve ser juntado à declaração do titular, fornecida pela UTE, um documento civil que comprove o parentesco, no ato de inscrição no processo seletivo”. BRASIL. **Pronera: manual de operações**. 2011, p. 13-14.

A indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão e os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária (BRASIL, 2011, p. 15).

Em conformidade com o já exposto alhures, o Pronera foi implementado com a intenção de fortalecer a educação do campo, incluindo o homem do campo ao direito à educação baseada nas especificidades da zona rural e desvincilhada de uma política e prática pedagógica que não condizem com a sua realidade. Em razão disso, a inclusão de ser feita e executada para atender as reais necessidades dos camponeses.

3.2.1.2 Princípio da participação

A indicação das demandas educacionais é feita pela comunidade das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamentos de projetos (BRASIL, 2011, p. 14).

Aqui, defende-se que a educação do campo não deve ser pré-moldada e aplicada sem antes haver a participação da comunidade camponesa para que esta última apresente as reais necessidades locais. Assim sendo, a educação do campo, fruto de reivindicações dos movimentos sociais, deve ser planejada, executada, direcionada e controlada em conjunto com a comunidade camponesa.

3.2.1.3 Princípio da interação

Compreende as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino público e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela vida da educação continuada e da profissionalização do campo (BRASIL, 2011, p. 15).

Em consonância com a passagem de Maria Antônia de Souza transcrita anteriormente, *“a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam”* (2008, p. 1098). Nesta oportunidade, a interação entre os diversos

agentes presentes na sociedade possibilita a fortificação da educação do campo por meio do Pronera.

3.2.1.4 Princípio da multiplicação

A educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária (BRASIL, 2011, p. 15).

Em concordância com o disposto no decreto nº 7.352/2010, os professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias também são sujeitos beneficiários do Pronera, assim como todos os demais sujeitos que atuam direta ou indiretamente em políticas públicas e governamentais direcionadas à educação do campo, mais especificamente, nas áreas de reforma agrária.

3.2.1.5 Princípio da parceria

Conforme dito acima, o Pronera se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. Assim, a parceria é a condição para a realização das ações, apresentando-se como principais parceiros os movimentos sociais e sindicais do campo; instituições de ensino público e privada sem fins lucrativos; e governo federal, estadual e municipal (BRASIL, 2011, p. 15). O princípio da parceria, portanto, reforça a ideia de que o direito do campo se efetivada mediante a formação de uma rede social.

Estes são uns os princípios norteadores do planejamento, execução, direção e controle do Pronera. Ao longo de sua existência, este programa tem fortalecido o direito à educação do campo para o homem do campo a fim de formar cidadãos e profissionais capacitados para a defesa dos direitos e interesses da vida camponesa.

Contudo, apesar dos resultados positivos de sua existência, o Pronera, mediante a edição do decreto 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, assinado pelo então

presidente Jair Messias Bolsonaro, alterou a estrutura do Incra, apresentando impacto direto no Pronera, conforme será exposto abaixo.

3.3 A atual política de governo do Poder Executivo Federal direcionada ao Pronera

Após a edição do decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, o governo da Dilma Rousseff deu uma passe adiante no fortalecimento deste programa. Mediante a edição da lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, altera-se a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e autoriza o Poder Executivo a concessão de bolsas aos estudantes do Pronera:

Art. 33-A. O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronera, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas no âmbito do Pronera não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos (BRASIL, 2012).

É certo que os governos, desde o surgimento do Pronera, apresentaram medidas políticas e governamentais que pudessem concretizar o Pronera rumo a efetividade da educação do campo de jovens e adultos. Todavia, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro foram tomadas medidas capazes de ameaçar e sucatear a continuidade do Pronera que, até o ano de 2015, foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas, da alfabetização ao ensino superior¹⁰.

O sucateamento do Pronera, pelo governo de Jair Bolsonaro, ocorreu por meio da edição do decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020¹¹, editando normas que

¹⁰ CALDAS, A. C.. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, 28 de Fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

¹¹ BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

altera a estrutura do Incra e, em consequência disso, extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania responsável pela gestão o Pronera.

Em razão desta medida, diversas entidades e movimentos sociais, como por exemplo o Fórum Nacional de Educação no Campo e a Federação dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco emitiram notas¹² em defesa da manutenção das atividades do Pronera. De fato, a atitude do governo de Jair Bolsonaro apresentou incertezas quanto a continuidade do Pronera após a vigência do decreto nº 10.252/2020.

Em razão dessa cenário incerto, foi apresentado no Congresso Nacional o Projeto de Decreto Legislativo n. 64/2020, pela Deputada Maria do Rosário (PT/RS), que "Susta os efeitos do decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que 'Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança'"¹³ (BRASIL, 2020, on-line).

Após pressão dos movimentos sociais, entidades e demais agentes engajados na rede social responsável pelo fortalecimento da educação do campo, bem como a luta pela manutenção do Pronera, a incerteza quanto à continuidade do programa foi apaziguada por meio da edição da Portaria nº 531, de 23 de março de 2020, pelo Incra, vinculada ao atual Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento¹⁴.

Com a vigência da Portaria nº 531/2020, a gestão do Pronera passa a ser exercida pela Divisão de Supervisão e Regularização de Assentamentos (DDA-1):

Art. 96. À Divisão de Supervisão e Regularização de Assentamentos (DDA-1), compete:

[...]

IV - promover, articular e apoiar a educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Pronera, em todos os níveis de ensino;

¹² Cf.: PAZ, Walmaro. Com decreto de Bolsonaro, Ministério da Agricultura assume atribuições do Incra. **Brasil de Fato**, 28 de Fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-decreto-de-bolsonaro-ministerio-da-agricultura-assume-atribuicoes-do-incra>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021. Cf.: Nota da Fetape em defesa do PRONERA. **Fetape**, 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.fetape.org.br/noticias-detalle/nota-da-fetape-em-defesa-do-pronera/6065#.YFvRua9KiUI>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

¹³ BRASIL. Câmara dos Deputados. **PDL 64/2020**: Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2238150>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. **Portaria nº 531, de 23 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-531-de-23-de-marco-de-2020-249439357>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

V - orientar, acompanhar e supervisionar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos Estados no âmbito do Pronera, juntamente com as Superintendências Regionais, além de analisar e emitir parecer técnico sobre as propostas de convênios, ajustes e outros instrumentos congêneres relacionados ao programa;

VI - articular, coordenar e apoiar estudos e pesquisas referentes à educação e visando à produção de material didático e pedagógico no âmbito da educação na reforma agrária e a qualificação do público e profissionais do Pronera (BRASIL, 2020).

Em se tratando de articulações direcionadas à formação de uma rede social, a Portaria nº 531/2020 atribui esta competência à Divisão de Desenvolvimento e Consolidação - SR(00)D:

Art. 106. À Divisão de Desenvolvimento e Consolidação - SR(00)D compete coordenar, executar e supervisionar a implementação e o desenvolvimento dos projetos de assentamento, por meio das seguintes atividades, dentre outras:

[...]

III - De Desenvolvimento de Assentamentos:

[...]

g) promover parcerias com o Governo do Estado, Municípios, e entidades públicas ou não governamentais para a implementação do Pronera, além de acompanhar e supervisionar o Programa no âmbito da Superintendência Regional (BRASIL, 2020).

Apesar de o governo prever formalmente a manutenção do Pronera, conforme pode ser constatado acima, materialmente houve um drástico corte orçamentário responsável pela manutenção das atividades do Pronera. Em audiência pública presidida no dia 11 de julho de 2019¹⁵, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC, do Ministério Público Federal – MPF, apresentou relatório que certifica a redução abrupta do orçamento destinado ao Pronera. De acordo com a PFDC, o orçamento do Pronera passou de mais de R\$ 30 milhões em 2014 para menos de R\$ 100 mil em 2019¹⁶.

No ano de 2021, o governo de Jair Bolsonaro esvaziou mais ainda o orçamento destinado ao Pronera, conforme pode ser constatado na imagem abaixo.

¹⁵ Cf.: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Audiência Pública, em 11/07/2019, sobre o tema:** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/audiencia-publica-em-11-07-2019-sobre-o-tema-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera>>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

¹⁶ Cf.: Educação no campo sucumbe sem recursos no governo Bolsonaro, denunciam petistas. **PT na Câmara**, 11 de julho de 2019. Disponível em: <<https://ptnacamara.org.br/portal/2019/07/11/educacao-no-campo-sucumbe-sem-recursos-no-governo-bolsonaro-denunciam-petistas/>>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

Figure 1 - Verba de programas do Incra para 2021, em comparação com 2020

| | Valor estabelecido pelo governo para 2021, em R\$ | Varição em relação à Lei Orçamentária de 2020, em % |
|--|---|---|
| Sentenças judiciais transitadas em julgado | 2,1 bi | 21,6 |
| Consolidação de assentamentos rurais | 22,3 milhões | -71,1 |
| Monitoramento de conflitos agrários e pacificação no campo | 84,8 mil | -82,3 |
| Reconhecimento e indenização de territórios quilombolas | 329,8 mil | -89,8 |
| Concessão de crédito-instalação às famílias assentadas | 16,2 milhões | -93,4 |
| Aquisição de terras | 668,7 mil | -94,6 |
| Reforma agrária e regularização fundiária | 32,4 mil | -99,5 |
| Promoção da educação no campo | 20,5 mil | -99,8 |
| Assistência técnica e extensão rural | 7.570 | -99,9 |
| Organização da estrutura fundiária* | 15 milhões | - |

Fonte 2 - Folha de São Paulo, 2020.

Do montante de R\$ 3,4 bilhões destinados ao Incra, a maior fatia de R\$ 2,1 bilhões é destinada ao pagamento de precatórios; e apenas R\$ 32,4 mil são destinados a todas as atividades exercidas pelo Incra na reforma agrária e regularização fundiária¹⁷, incluindo, nessa disputa por recursos, a manutenção do Pronera. Essa redução de mais de 99% do orçamento, em comparação ao orçamento do ano de 2020, das áreas de reforma e regularização fundiária, bem como a redução do orçamento destinado à promoção da educação no campo, evidencia a política de sucateamento e de inviabilidade do Pronera pela governo Jair Bolsonaro.

Ante o exposto, conforme foi pontuado no capítulo anterior, a educação desde a sua implementação em *terras brasílicas* possui viés excludente e elitista, ainda mais em se tratando da população do campo. Essa política social de exclusão e elitismo do

¹⁷ BRAGON, Ranier. Bolsonaro incrementa verba ruralista e reduz quase a zero a reforma agrária: programas do Incra para assentados e sem-terra tiveram corte de mais de 90% no orçamento previsto para 2021. **Folha de São Paulo**, 7 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/09/bolsonaro-incrementa-verba-para-ruralistas-e-reduz-quase-a-zero-a-reforma-agraria.shtml>>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

acesso e permanência à educação vem sendo alimentada pelo atual política governamental de Jair Bolsonaro. Para além disso, as medidas adotadas pelo Presidente da República, de forma paulatina, acabam por esvaziar a manutenção de um programa educacional responsável pela formação de milhares de jovens e adultos desde o seu surgimento: Pronera.

No próximo capítulo, apresentar-se-á a realidade vivenciada pelo Pronera mediante avaliação da Turma Direito da Terra – Frei Henri, ofertada pela ofertada pela Faculdade de Direito, vinculado ao Instituto de Estudos em Direito e Sociedade, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa. Assim, a análise aproximada deste projeto é capaz de revelar a desestruturação do Pronera ao longo dos últimos anos.

4 PRONERA NA UNIFESSPA (DIREITO DA TERRA)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera representa, sem dúvida, importante meio de garantir o acesso e a permanência da população do campo ao acesso à educação (do campo). Logo, este direito social escupido na CRFB/88 em várias passagens de seu texto, não se trata de uma mera faculdade do Estado em mantê-lo. Muito mais que isto, o Pronera tem for finalidade garantir a igualdade material à educação.

No presente capítulo, discorrer-se-á acerca da experiência da primeira turma do curso de Direito vinculada ao Pronera, ofertada pela Faculdade de Direito – Fadir, pertencente ao Instituto de Estudos em Direito e Sociedade – IEDS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa; e em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra.

Com a intenção de dispor da melhor forma as informações e conhecimentos coletados e produzidos, dividir-se-á o presente capítulo nos seguintes tópicos: Implementação do PRONERA na Unifesspa como meio de efetivação ao direito Constitucional de acesso à educação; Direito da Terra: ato de resistência; e Direito da Terra: ação afirmativa mediante política de cota para ingresso do assentado da Reforma Agrária ao ensino superior.

4.1 Implementação do PRONERA na Unifesspa como meio de efetivação ao direito constitucional de acesso à educação e ao fortalecimento da reforma agrária

No dia 19 de novembro de 2015 ocorreu a assinatura do termo que, o Incra juntamente com a Unifesspa, formaliza a criação do curso de bacharelado em Direito vinculado ao Pronera e, em consequência disso, direcionado para as famílias assentadas, devidamente cadastradas e reconhecidas pelo Incra. Denominada “Direito da Terra”, inicialmente o curso conta com uma turma de 50 discentes, devendo o curso ser ofertado em dez semestres e, ao final, o formando receberá o diploma de bacharel em Direito emitido pela Unifesspa.

Coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Luís Ribeiro dos Santos, este bem pontua que o Pronera “faz parte de um conjunto de ações afirmativas do governo federal; nada

mais justo do que o filho dos camponeses se apropriar das ferramentas jurídicas”¹⁸, e, por conseguinte, utilizá-las para defender os direitos e interesses da população do campo. De fato, a oferta do curso de Direito vinculada ao Pronera tem por finalidade corrigir a histórica segregação do acesso à educação pela população camponesa e, em razão disso, as ações afirmativas, ainda que transitórias, são os meios mais eficazes de correção.

No ano seguinte, em 2016, foi publicado, no Diário Oficial da União, o primeiro edital n.º 1/2016 – Unifesspa, de 12 de fevereiro de 2016, fixando o processo seletivo especial para a seleção de candidatos beneficiários do PRONERA, conforme Art. 13 do Decreto n.º 7.352/2010¹⁹:

[...] população jovem e adulta das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrárias criadas ou reconhecidas pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), de que trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2016, p. 58).

Desta feita, a Unifesspa passa a integrar um pequeno rol de Universidades que ofertam curso de Direito vinculado ao Pronera.

O Primeiro curso de Direito criado e vinculado ao Pronera, no Brasil, foi com a Universidade Federal de Goiás – UFG, cuja turma se formou no ano de 2012. Logo em seguida, foram criados os cursos de Direito também vinculado ao Pronera na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, no ano de 2012; na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, no ano de 2013; Universidade Federal do Paraná - UFPR, ano de 2015; e na Unifesspa, conforme supracitado, no ano de 2016 (MAIA, 2019, p. 13).

Em se tratando da trajetória de construção da turma “Direito da Terra”, na Unifesspa, a melhor forma de discorrer este palmilhar é por meio da citação, sucinta, do artigo “*Do direito ao direito da terra: trajetórias da construção da turma ‘direito da terra’ na Unifesspa*”, exposto no “III Seminário Internacional de Educação do Campo”, no ano de 2017, e de autoria do coordenador e militante do projeto Pronera, Dr. Jorge Luís Ribeiro dos Santos, em coautoria com Solange Vale Ricarte da Silva. Doravante, para compreender o caminho percorrido na implantação da primeira turma de Direito

¹⁸ Cf.: FILHO, Chagas. Curso de Direito para filhos de sem-terra busca justiça mais cidadã. **Unifesspa**, 24 de novembro de 2015. Disponível em: < <https://www.unifesspa.edu.br/index.php/o-que-e-rss/70-unifesspa-na-midia/570-curso-de-direito-para-filhos-de-sem-terra-busca-justica-mais-cidada>>. Acesso em: 07 de abr. de 2021.

¹⁹ Este Decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

para beneficiários da Reforma Agrária, na Unifesspa, campus de Marabá, utilizar-se-á do artigo retrocitado.

O processo de implementação do Pronera na Unifesspa não se deu de forma rápida, perdurando um período de gestação de dez anos e, neste lapso temporal, houve diversas reuniões de professores, alunos, técnicos em assuntos educacionais, Incra e representantes de movimentos sociais, tais como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Movimento Sindical Rural, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e Comissão Pastoral da Terra de Marabá – CPT. Assim, levando em consideração o cenário de elevado índice de conflitos de natureza agrária do sul e sudeste do Pará, e na Amazônia como um todo, os agentes envolvidos pela implementação do Pronera na Unifesspa tem por finalidade atender aos conflitos sociojurídicos do campo (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.411).

Há por parte dos atores envolvidos o reconhecimento da realidade agrária do sul e sudeste do Pará e da Amazônia, os conflitos agrários são latentes, os direitos humanos reclamam cumprimento e visibilidade e os direitos socioambientais estão por se construir, dentre outros conflitos de natureza sociojurídicas, as quais demandam aberturas epistemológicas para a diversidade e construções coletivas de novos saberes capazes de transformações sociais significativas nos contextos rurais e urbanos, na instrumentalização do direito emancipatório pelos agentes e operadores do direito. Outro impulsionador de tais perspectivas é o fato de que uma das maiores críticas dos movimentos sociais organizados com relação aos cursos de Direito no Brasil, e especificamente ao curso tradicional da Unifesspa, é o distanciamento das condições objetivas da sociedade, notadamente dos conflitos sociojurídicos do campo (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1411-1412).

De fato, os conflitos agrários representam pouca preocupações e/ou interesses pelas turmas regulares do curso de Direito. Diversas são as justificativas que repelem a atenção dos operadores do Direito aos litígios de natureza agrária, entre elas, citam-se: a visão urbanocêntrica do ensino (assunto discorrido no capítulo anterior), que remete um aprendizado voltado para os conflitos predominantemente urbano; os estigmas sociais que atribuem os movimentos a favor da reforma agrária como estritamente ideológico, e não sociopolítico e correcional; e o caráter excludente e elitista da educação no Brasil (também discorrido do primeiro capítulo) que não privilegia uma formação voltada, predominantemente, para os interesses das minorias.

Diante deste cenário desfavorável aos direitos e interesses da população do campo, a proposta da turma Direito da Terra na Unifesspa tem por objetivo possibilitar o acúmulo de experiências, produção acadêmica, interação com as turmas regulares,

e formação de protagonistas locais inseridos nesta realidade da luta pelo direito à terra, para nela produzir e reproduzir a cidadania. Logo, busca-se estimular, de modo preponderante, as produções científicas voltadas para as áreas das humanidades, notadamente, os direitos humanos à terra, aos conflitos fundiários, à criminalidade no campo, à cidadania e produção sustentável (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.413). Nessa vertente, a formação de uma turma do curso de Direito composta, especificamente, pela população do campo e/ou demais agentes envolvidos na reforma agrária, potencializa um retorno satisfatório à formação de operadores dos direitos que realmente se sensibilizam com os conflitos sociojurídicos do campo.

A turma Direito da Terra se constitui segundo a filosofia do Pronera, mediante estrutura, financiamento, assim como metodologias próprias estabelecidas e apropriadas para a educação de camponeses e camponesas, especialmente no que diz respeito ao procedimento didático-metodológico da “pedagogia da alternância”²⁰, em sentido da crítica às tendências tecnicistas e conservadoras que primam pela transmissão mecânica e puramente técnica do direito legalista e positivista (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.413).

Sem a pretensão de menosprezo ao procedimento didático-metodológico das turmas regulares do curso de Direito, tendo em vista que também tem por preocupação, ainda que tímida, a promoção dos direitos das minorias (do campo), de fato, não se pode negar que a formação acadêmica dos operadores do Direito, pelo molde regular, é deficitária para atender às soluções de conflitos sociojurídicos do campo. Diante disso, a formação dos discentes do Direito da Terra tem por propósito, entre outros, ofertar uma formação guiada por procedimento didático-metodológico que observe as especificidades do campo e, assim, fortalecer a reforma agrária no Brasil (SANTOS; SILVA, 2017).

No que diz respeito à estruturação curricular do curso ofertado para o Direito da Terra, as disciplinas ministradas que compõe os variados eixos (Reflexão: Sociedade e Direito; Garantias e direitos Fundamentais; Cidadania e Direitos de

²⁰ “Outra peculiaridade específica dos cursos do Pronera, é que ocorrem pela metodologia da pedagogia da alternância, que divide o tempo de estudo em Tempo-Escola e Tempo Comunidade a fim de possibilitar ao estudante que vive em áreas rurais que não precise deixar seu local de origem para poder estudar e também com o intuito de contextualizar a teoria aprendida com a comunidade. Apesar de não ter previsão específica na legislação brasileira, a pedagogia da alternância é autorizada para a educação da população rural pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme artigo 28 [...]”. MAIA, M. C. Z.. **Direito é luta: o Legado do Pronera para uma Educação Socialmente** Referenciada. 2019, p. 105.

Interesse Social; Direitos Públicos e Sociais; Ética e Meio Ambiente; Direitos Coletivos e Seguridade Social; Direitos Transindividuais, Pluralismo Jurídico e Pesquisa; Pesquisa e Conhecimento Jurídico) são agrupadas em blocos, por semestres, seguindo o ensino integrado em blocos e, cada um destes últimos, corresponde a um semestre. Além disso, as atividades curriculares estão elencadas de forma a possibilitar uma apresentação dos fenômenos da ciência jurídica, de modo que os eixos integrados de formação norteiam as pesquisas e produções de campo no Tempo Comunidade. Por derradeiro, esclarece que cada eixo de interesse oferece um leque de disciplinas que vão desde a fundamentação teórica geral à construção gradativa de um saber específico, que articule o arcabouço teórico à prática profissional e a pesquisa (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.415).

Com relação ao princípio norteador da turma Direito da Terra, tem-se a função social e emancipatória como estruturas básicas do processo de ensino aprendizagem, apresentando como fim maior o desenvolvimento profissional dos operadores do Direito comprometidos com a justiça social em qualquer ramo do Direito em que atuem. Esta turma, sem dúvida, assumirá o papel que possibilitará capacitar seus egressos tanto tecnicamente quanto política e socialmente, em agentes presentes e ativos na defesa dos direitos e interesse da sociedade a qual estar inserida. Por conseguinte, esse parâmetro ético-social da turma Direito da Terra, centrado na emancipação da sociedade desvalida, levará os discentes a extrapolar os limites da Universidade e estreitar laços intensivos com a comunidade regional, de maneira a compreender suas necessidades e, assim, para contribuir e promover o seu desenvolvimento (SANTOS; SILVA, 2017).

Em se tratando do contexto local e regional em que se insere a turma Direito da Terra, tem-se a chamada área de fronteira agrícola, ou de expansão agromineral, espaço geográfico composto por imóveis rurais produtores, mas também imóveis improdutivos e latifundiários que não cumprem a função social da propriedade rural, motivo pelo qual a atuação da militância pela reforma agrária na região é bastante presente e ativa. Em razão disso, diversos são as prisões, ações reintegratórias, processos criminais e criminalização de lideranças sem-terra, ameaças, despejos forçados, entre outros conflitos desta natureza (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.414).

Assim sendo, a oferta de uma turma no curso de Direito (da Terra) voltada especificamente a todos os agentes militantes da reforma agrária local e regional é

medida necessário não somente para efetivar o direito constitucional de acesso e permanência à educação: muito mais que isto, a turma Direito da Terra se manifesta como um verdadeiro ato de resistência à todas as opressões e intimidações sofridas por aqueles que defendem a humanização do direito dos camponeses e camponesas.

Os direitos fundamentais da população, principalmente a camponesa, são recorrentemente violados, no sentido das poucas oportunidades de qualificação e formação acadêmico-profissional. Este segmento da população necessita ser parte ativa e sujeitos dos processos de formação universitária como forma de mudança de paradigmas social e historicamente arraigados de exclusão naturalizada das classes populares, principalmente a camponesa, da academia. Se considerarmos que cursos como o direito, a medicina, as engenharias, são historicamente “reservados” às elites, muito mais se justifica a necessidade de incluir a demanda camponesa nos cursos de graduação nestas áreas, e em particular, no direito em contextos jurídico-sociais tão complexos e conflituos como é sul e sudeste do Pará e onde os conflitos por terra são parte intrínseca da dinâmica territorial (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.414).

Diante da citação supra, e já pontuado alhures, reitera-se que a Turma Direito da Terra representa certo desconforto tanto no meio acadêmico, quanto no meio social. De certo, o caráter elitista e excludente, altamente latente, no curso superior afastaram por muitos anos (e ainda afastam), a possibilidade de formação superior da população camponesa, sobretudo por meio de procedimento didático-metodológico que atendam as especificidades do campo.

Assim, observa-se a necessária presença da turma Direito da Terra no panorama local e regional amazônico, a fim de formar profissionais aptos a atuar nesse cenário de tantas desigualdades sociais, em que os atores, envolvidos da reforma agrária, carecem de acesso à justiça. Desta maneira, a turma Direito da Terra tem por missão a formação voltada para a melhoria da qualidade de vida dos camponeses e camponesas, em todas as suas formas, bem como pela formação de um profissional que busque contribuir com o desenvolvimento do exercício da cidadania na diversidade amazônica, sem deixar de possibilitar a articulação e desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão visando o desenvolvimento integral da ciência jurídica (SANTOS; SILVA, 2017, p. 1.415).

Ante o exposto, a turma Direito da Terra ofertado pela Unifesspa corrobora e alinha às (poucas) Instituições de Ensino Superior – IES na oferta do curso de Direito direcionado por uma didático-metodológico da “pedagogia da alternância”, preocupada, predominantemente, com os conflitos sociojurídicos do campo. Portanto, a Implementação do PRONERA na Unifesspa como meio de efetivação ao direito

constitucional de acesso à educação e ao fortalecimento da reforma agrária, vem, conforme se verá nas linhas a seguir, rompendo paulatinamente barreiras históricas construídas pela sociedade que dificultaram (e ainda dificultam) o homem do campo a exercer seus plenos direitos em igualdade de condições com a população urbanocêntrica.

4.2 Direito da Terra: ato de resistência

Conforme pontuado nas linhas anteriores, a turma Direito da Terra, ofertada pelo Pronera, representa verdadeiro ato de resistência em face das opressões históricas direcionadas ao homem do campo. Assim, observa-se a quebra de alguns paradigmas sociais com a existência de um curso de Direito direcionado para formar cidadãos capazes e sensibilizados aos conflitos sociojurídicos do campo.

Maria Cláudia Zaratini Maia compartilha com o mesma ótica já defendida em momento posterior no presente escrito. Para ela, o curso de Direito ofertado pelo Pronera (nele incluindo a turma Direito da Terra) representa significativa política pública que fomenta o ingresso da população do campo à educação de nível superior (2019, p. 115), representando, desta feita, a busca pela quebra do velho paradigma sociopolítico excludente e elitista da educação.

Todavia, há se pontuar que a concretização do direito à educação por parcela da população do campo, por si só, não significa o pleno gozo deste direito de forma efetiva, tendo em vista que o direito à educação está em constante construção e disputa em uma sociedade de classes (que alimenta o caráter de exclusão e elitismo), especialmente na atual conjuntura da política do governo atual de Jair Bolsonaro (2019-2022) de retira explícita de direitos de toda a população, mediante o avanço das pautas políticas neoliberais. Logo, a redução do orçamento para a manutenção do Pronera, que inviabiliza a manutenção de condições mínimas para o acesso e permanência dos estudantes nas Universidade, não há como se efetivar o principal objetivo do direito à educação: aprendizado (MAIA, 2019, p. 116).

Neste sentido, a luta da população do campo, para criação e manutenção dos cursos superiores em convênio com o Pronera revela que o direito à educação desta população ainda está em construção, porque está em constante ameaça e caminha com avanços e retrocessos, pois apesar da democratização do acesso e a oportunidade de ingresso ampliada, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente considerando que a política pública depende de investimentos públicos e que não há direitos plenamente

conquistados em uma sociedade capitalista que por si só, é socialmente injusta e mantém frágil democracia (MAIA, 2019, p. 126-127).

A ausência de uma política governamental compromissada em efetivar o acesso e a permanência à educação da população do campo, em especial à manutenção do Pronera, revela um verdadeiro retrocesso deste direito social. Desta feita, a luta dos estudantes do campo pelo direito efetivo à educação (do campo) está longe do fim, motivo pelo qual a militância pela permanência do Pronera sinaliza, conforme sobredito, ato de resistência.

Outra quebra de paradigma proporcionado pelo Direito da Terra está na oferta de uma educação jurídica contra-hegemônica, isto é, lançar mão de uma formação contrária à manutenção do *status quo*, e com objetivo de compreender e utilizar o Direito como instrumento de justiça social (MAIA, 2019, p 127). Assim, a educação jurídica contra-hegemonica tem por finalidade se afastar do modelo liberal-positivista dos cursos tradicionais de Direito para, além disso, analisar as influências históricas, sociais e econômicas do capitalismo nos conflitos sociojurídicos do campo.

[...] a educação jurídica contra-hegemônica deve ser entendida como aquela que tem viés crítico, com análise da totalidade histórica e social, compreendendo o direito como relação social típica do capitalismo, em contraposição à educação jurídica tradicional baseada principalmente no modelo liberal-positivista, que tem a concepção do direito como sinônimo de legislação, como instrumento de pacificação social, sem análise das influências históricas, sociais e econômicas para sua construção (MAIA, 2019, p. 12).

De igual modo, Cleuton César Ripol De Freitas e Erika Macedo Moreira asseveram que as experiências de educação jurídica do campo, consistentes na formação jurídica de camponeses e camponesas, quilombolas e sem-terra, por meio do Pronera, é um marco histórico que delimita uma contradição entre a função que os cursos jurídicos têm e um potencial de (in) formação jurídica de uma classe social. Isto porque se observar que os cursos de Direito tem papel instrumental na estrutura do Estado Capitalista, é possível inserir uma nova função, qual seja: instrumentalizar uma formação crítica e propositiva do Direito à luz da ação e reflexão do, no e para o campo (2019, p. 183).

A aplicabilidade, na turma Direito da Terra, da pedagogia da alternância (que, conforme já ventilado anteriormente, divide o tempo de estudo em tempo-universidade e tempo-comunidade com o intuito de possibilitar ao estudante que vive em áreas rurais que não precise deixar seu local de origem para poder estudar e, além disso,

com o intuito de contextualizar a teoria aprendida com a comunidade) é crucial na educação jurídica contra-hegemônica, vez que o período tempo-comunidade desfrutado pelo discente possibilita que este conheça as reais demandas do homem do campo e o leva para sala de aula e, por conseguinte, realiza um retorno do aprendizado por meio da prática.

Por derradeiro, a possibilidade de formação de profissionais orgânicos, isto é, formação de profissionais comprometidos com os interesses de suas classes sociais originárias (MAIA, 2019, p. 138) também representa uma quebra de paradigmas do tradicional curso de Direito voltado para atender, conforme sinalizado anteriormente, aos interesses liberais-positivistas, que não atribui uma atenção devida aos conflitos sociojurídicos do campo. Todavia, há de se pontuar que esta formação de profissional comprometido com os interesses de sua comunidade de origem, por si só, não possui o condão de concretizar todos os direitos e interesses do homem do campo, tendo em vista, nas palavras de Maria Cláudia Zaratini Maia, haver a necessidade de demais agentes engajados na transformação social:

É importante destacar, que o profissional orgânico, que teria compromisso com os interesses com a classe trabalhadora também encontrará limites para a concretização de direitos pela via institucional, por meio do Judiciário, por exemplo. Porque o direito, como manifestação histórica da sociedade capitalista, produzido como forma de manutenção de desigualdades, apesar de possibilitar pequenos acessos que possibilitaram às classes subalternas, desde a criação dos direitos sociais, não tem a capacidade de superar as desigualdades estruturais. Claro que não se diminui a importância e a imprescindibilidade de profissionais comprometidos com os direitos das classes trabalhadores, mas tais profissionais não terão possibilidade, por si só, de transformação social (MAIA, 2019, p. 143).

De fato, a formação de profissional orgânico, por meio da turma Direito da Terra, não tem por finalidade personificar, no egresso, a figura de um “salvador” (herói) dos conflitos sociojurídicos do campo, mas de formar cidadãos capazes e comprometidos com as causas das minorias, seja na defesa de direitos do homem, direitos humanos e direitos fundamentais violados pela sociedade e/ou Estado. Assim, diversamente do que se imagina pelo senso comum, os conflitos sociojurídicos do campo não se limitam à seara do Direito Agrário e Direito Civil, especificamente posse e propriedade. Muito mais que isto, os conflitos agrários do campo acabam por trazer consigo diversos outros conflitos que necessitam ser solucionados por um profissional que compreenda a dinâmica da vida do campo.

Em face do exposto, observa-se que a concretização e manutenção da turma Direito da Terra representa verdadeiro ato de resistência a todo e qualquer forma de opressão que intimida formação de profissionais do campo; e para a defesa dos direitos e interesses do homem do campo. As turmas do curso de Direito ofertadas pelo Pronera, ofertada por poucas IES brasileiras, não se trata de uma opção de política de governo, mas, na realidade, de garantia de efetivação do acesso à educação. Logo, conforme se verá nas linhas a seguir, a turma Direito da Terra é furto de lutas pela efetividade do acesso e permanência à educação do campo, mediante ações afirmativas.

4.3 Direito da Terra: ação afirmativa mediante política de cota para ingresso do assentado da Reforma Agrária ao ensino superior

Diante das variadas barreiras enfrentadas pela população do campo para gozar do direito de acesso e permanência à educação, de certo, pequena parcela desses sujeitos de direito consegue superar parcela dessas adversidades. Logo, a turma Direito da Terra representa verdadeiro mecanismo de ação afirmativa direcionado a amparar direitos dos hipossuficientes.

Em consonância com este pensamento, Walber de Moura Agra bem pontua que as ações afirmativas, ou *affirmative actions* da doutrina americana, são remédios processuais para amparar direitos dos hipossuficientes e, assim, sua finalidade é concretizar a isonomia e fortalecer a democracia, impedindo que a maioria possa prejudicar direitos de minoria (2018, p. 2014).

As políticas públicas de combate à discriminação se dividem em ações neutras (normas proibitivas) e políticas positivas (ações afirmativas). As políticas positivas podem ser feitas por meio processual ou decisões governamentais. Elas podem ser obrigatórias ou facultativas e também públicas ou privadas. As ações afirmativas, ou discriminações positivas, são políticas de inclusão que não se direcionam apenas em favor dos negros, mas em benefício de qualquer grupo social que tenha sofrido repressão social. Geralmente contempla minorias raciais, étnicas ou mulheres. As principais áreas de sua incidência são o mercado de trabalho, o sistema educacional e a representação política (AGRA, 2018, p. 2015).

De igual modo, Alexandre de Moares complementa que as ações afirmativas estatais baseadas em discriminações positivas serão legítimas quando presentes finalidades razoavelmente proporcionais ao fins visados, devendo conter demonstrações empíricas de que a neutralidade do ordenamento jurídico produz

resultados prejudiciais a determinados grupos de indivíduos e, em consequência disto, reduzindo-lhes as oportunidades de realização pessoal (viabilidade fática). Além disso, de acordo com Moares, há de sinalizar a vantagem jurídica idônea proposta pelo ato normativo para reverter o quadro de exclusão verificado na realidade social, gerando mais consequências positivas do que as negativas (viabilidade prática) (2018, n. p.).

As ações afirmativas possuem dois sentidos, quais sejam: o de reparação, exige que os grupos atingidos tenham estado sob uma situação de opressão, de cerceamento de seus direitos, e que o indivíduo faça parte do grupo minoritário; e o de redistribuição, não necessita que tenha havido uma situação de opressão, ne, seu beneficiário precisa fazer parte de qualquer grupo marginalizado (AGRA. 2018, p. 215). Desta feita, quando se oferta cotas, para o ingresso ao ensino superior, à população do campo, estar-se utilizando a ação afirmativa no sentido reparatório, vez que se busca compensar desigualdades não justificadas, ou seja, decorrente de fatores que não nascem da vontade dos cidadãos, como a condição racial, o local de nascimento, entre outros fatores (AGRA, 2018, o 215).

Assim, Joseane Batista Azevedo Barros bem pontua a necessidade de superação da ideia de que a formação do assentado (da Reforma Agrária, beneficiário do Pronera) deve-se restringir ao ato de “pegar na enxada”. Na realidade, o conceito de desenvolvimento do campo é bem mais amplo, rompendo com o discurso de que o assentado precisa tão somente aprender temas relacionados ao trato com a terra. Logo, o Pronera se insere como uma legítima ação afirmativa, já que as políticas educacionais universalistas necessitam da efetividade do direito à educação superior com os assentados (2015, p. 83).

A turma Direito da Terra representa, portanto, uma ação afirmativa que tem por finalidade possibilitar que assentados da Reforma Agrária possam ingressar ao ensino superior, em especial, ao curso de Direito, tão elitista. De certo, levando em consideração a historicidade de exclusão e elitismo do acesso e permanência a educação no Brasil, sem a presença de discriminações positivas (nesta, inclui-se a cota) dificilmente os camponeses e camponesas (os assentados e assentadas) ingressariam no curso de Direito, vez que o senso comum compartilha uma visão retrógrada em crer que as necessidades do saber do homem do campo se restringem ao manejo do solo e o plantio.

Não se observa, portanto, que a turma Direito da Terra (ação afirmativa) se constitui em um procedimento que, supostamente, fere o princípio da isonomia. De modo diverso, a turma Direito da terra busca fortalecer o mencionado princípio, na medida que atinge a desigualdade para arrefecê-la. Em razão disso, a turma possui como beneficiários os grupos minoritários (assentados da Reforma Agraria) que sofrem restrições dos seus direitos fundamentais, com o intuito de colocá-los no mesmo patamar de direitos dos grupos majoritários (AGRA, 2018, p. 2016).

Toda essa discussão sobre a gênese do ensino jurídico no Brasil direcionamos ao debate sobre a democratização da educação jurídica, sob o prisma das ações afirmativas. Precipuamente no que tange ao Curso de Graduação em Direito vinculado ao Pronera. Esta política educacional pública não promove tratamento privilegiado aos assentados, pelo contrário objetiva eliminar os desequilíbrios sociais. A educação jurídica com os assentados oferece condições de acesso e aquisição de direitos, haja vista que esses sujeitos convivem com problemas educacionais do campo, como o analfabetismo, a baixa escolarização e a falta de estrutura das escolas do campo. Em razão disso, a educação superior é mecanismo de mudanças permanentes, pois os grupos vulneráveis reivindicam a democratização no acesso e permanência na universidade (BARROS, 2015, p. 80).

De acordo com o já exposto no presente capítulo, reitera-se que a visão urbanocêntrica da educação representa um dos fatores que corroboram para que o homem do campo seja posto em um estado sob situação de opressão e de cerceamento de seus direitos, haja vista fazerem parte de um grupo minoritário. Diante deste cenário que ainda perpetua nos dias atuais, faz-se necessário que o Estado lance mão de ações afirmativas, como por exemplo a política de cotas, para que os assentados da Reforma Agrária possam de fato usufruir do acesso e permanência ao ensino superior, em especial, ao curso de Direito ofertado pela turma Direito da Terra.

Assim, a educação jurídica ofertada pela turma Direito da Terra com os assentados da Reforma Agrária, pretende instrumentalizá-los nas tensões e conflitos nas mobilizações por direitos. Ao agrupar e mobilizar os desiguais (minorias) e excluídos, provoca-se uma significativa repercussão política. Desta feita, a universidade pública é vista como espaço de formação destes grupos, formando a consciência das massas e a instrumentalização técnica e acadêmica na luta por direitos (BARROS, 2015, p. 81).

A turma Direito da Terra, denominada pelos discentes como “Turma Frei Henri²¹” é a primeira experiência do Pronera em ofertar o curso de Direito na região

²¹ Frei Henri Burin des Rozières, popularmente conhecido como “Frei Henri”, é um francês que se mudou para o Brasil e dedicou sua vida profissional de advogado para atuar nas causas de combate ao

Amazônica. Logo, as expectativas na formação dos discentes são direcionadas em uma capacitação, no ensino superior, apta a transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes aos alunos para, por conseguinte, serem profissionais orgânicos na luta pelos direitos e interesses da população do campo.

Contudo, conforme se verá no próximo capítulo, as experiências desta primeira turma especial de Direito, “Direito da Terra – Frei Henri” revelam que o acesso e a permanência à educação caminham a passos lentos em direção a real efetivação deste direito, seja em decorrência da fragilização das ações afirmativas no atual governo, seja pela manutenção dos estigmas sociais que sempre subjuga o homem do campo à uma posição de inferioridade, em face do capitalismo urbanocêntrico.

trabalho escravo e na luta pelos direitos dos trabalhadores sem-terra, principalmente na região sudeste do Pará. Face ao seu trabalho significativo, a primeira turma do curso Direito da Terra da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará se autointitula “Turma Frei Henri”.

5 TURMA DIREITO DA TERRA – UNIFESSPA: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS

Mesmo diante de um cenário que inviabiliza a manutenção das atividades do Pronera, decorrente da política do atual governo, o curso Direito da Terra da Unifesspa cumprirá a sua missão em formar e diplomar os seus discentes no ano de 2021. Assim, levando em consideração que se trata da primeira experiência da Unifesspa, o presente capítulo tem por finalidade apresentar as perspectivas e experiências compartilhada por discentes, docentes, técnicos, representantes de movimentos sociais e de todos aqueles interessados, acerca da formação específica de alunos camponeses direcionada à atuação na área do Direito.

Para tanto, o presente capítulo subdividir-se-á nos seguintes tópicos: turma Frei Henri: uma análise do curso Direito da Terra sob a ótica dos alunos; e curso Direito da Terra: uma análise sob a ótica dos representantes de movimentos sociais, técnicos administrativos e professores.

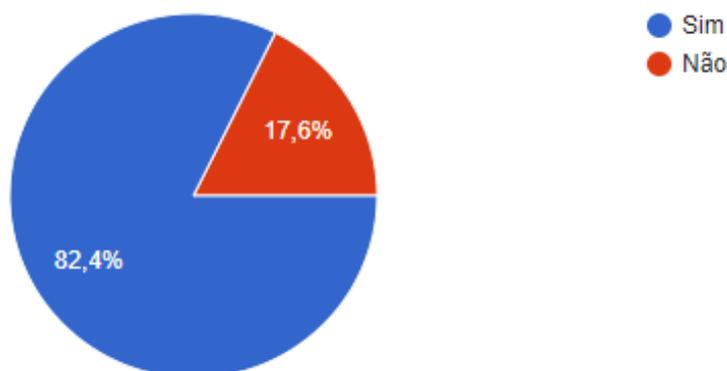
5.1 Turma Frei Henri: uma análise do curso Direito da Terra sob a ótica dos alunos

A análise das experiências e perspectivas dos alunos desta turma acerca do curso ofertado representa, sem dúvida, informação valiosa. Para isto, foi realizado um questionário padrão por meio da plataforma Google Formulário²² direcionado aos discentes da Turma Frei Henri com o intuito de coletar informações que diz respeito à temática do presente trabalho.

A primeira pergunta feita, diz respeito a participação ou não dos alunos em movimento social, sindical popular do campo ou congêneres. Do conjunto dos discentes participantes do questionário, 82,4% afirmaram que participam e 17,6% responderam quem não participam:

²² Levando em consideração que o questionário teve como público algo específico, tomou-se o cuidado de ser disponibilizado para ser respondido somente pelos alunos da Turma Frei Henri. No total, houve a participação de 17 alunos no questionário. Este, pode ser conferido na íntegra por meio do Apêndice I.

Gráfico 1 - Você participa de algum Movimento Social, Sindical Popular do Campo ou congêneres?



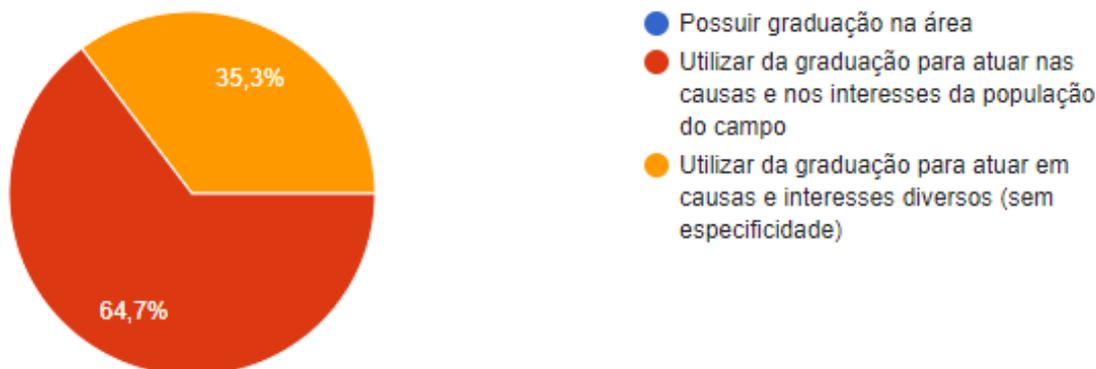
Fonte 3 - Autoria própria.

Dos que participam de algum movimento social, sindical popular do campo ou congêneres, observa-se que são ligados à Comissão Pastoral da Terra; ao Movimento dos Atingidos pela Barragem – MAB; ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Wanderlândia, do Estado do Tocantins; ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de São João do Araguaia, Estado do Pará; ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá, Estado do Pará; à Associação de Mulheres Organizadas de Nova Ipixuna, Estado do Pará; e à Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – Fetagri.

A participação dos alunos em movimento social, sindical popular do campo ou congêneres pode representar indicativo de que os formandos serão profissionais orgânicos comprometidos na atuação dos direitos e interesses de suas classes sociais de origem. Todavia, cumpre salientar que a oferta do curso Direito da Terra, embora comprometida na formação de profissionais orgânicos, não compele os formandos a atuarem estritamente em uma área específica. Caso isto ocorresse, estar-se-ia cerceando o direito de liberdade dos futuros profissionais.

Acerca disso, perguntou-se aos participantes do questionário o motivo pelo qual ele ingressou no curso de Direito da Terra ofertado pela Faculdade de Direito da Unifesspa:

Gráfico 2 - O que motivou você a ingressar no curso de Direito ofertado pela Faculdade de Direito, da Unifesspa ?

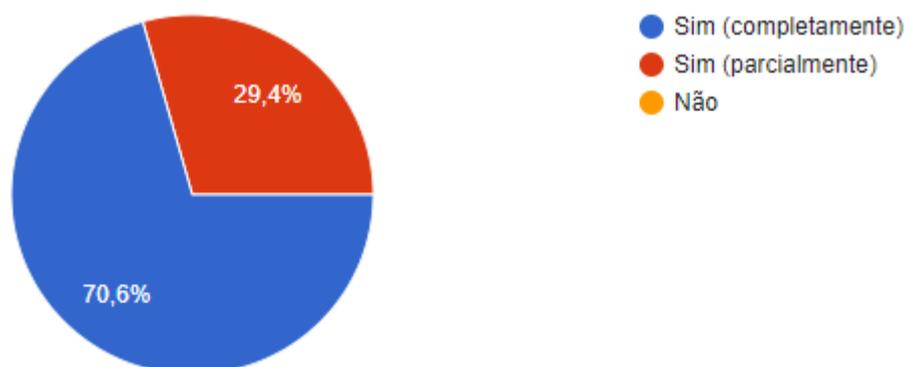


Fonte 4 - Autoria própria.

Conforme pode ser verificado mediante a análise do gráfico acima 64,7% dos participantes afirmaram que irão utilizar da graduação para atuar nas causas e nos interesses da população do campo, não apresentando, pois, uma totalidade de formandos engajados estritamente a uma área de atuação específica, voltada aos camponeses. Entretanto, cumpre salientar que 35,3%, representando a totalidade dos demais participantes do questionário, afirmaram que irão utilizar da graduação para atuar em causas e interesses diversos, sem especificidade.

É sabido que os cursos ofertados pelo Pronera são direcionados à população do campo para atuarem nas causas e interesses dos camponeses. A respeito disto, outra pergunta no questionário consiste em saber, na opinião dos alunos, se a grade curricular do curso de Direito da Terra contemplou as áreas de conhecimento exigidas para a defesa das causas e interesses da população do campo:

Gráfico 3 - Na sua opinião, a grade curricular do curso de Direito, ofertado de acordo com o Pronera, contemplou as áreas de conhecimento exigidas para a defesa das causas e dos interesses da população do campo?



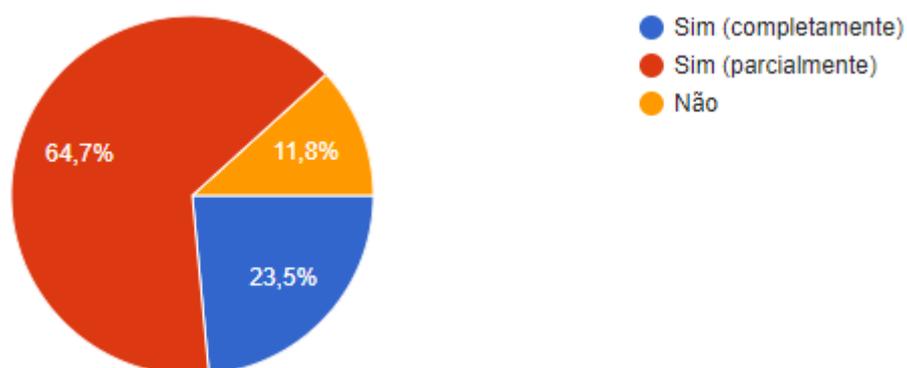
Fonte 5 - Autoria própria.

Levando em consideração que a Turma Frei Henri é pioneira no curso Direito da Terra da Unifesspa, é possível que a Faculdade de Direito tenha se deparado, a primeiro momento, em ajustar a grade curricular do curso às especificidades do campo e dos camponeses. Isto pode ter, de certa forma, contribuído para que 29,4% dos alunos percebessem que as aulas ministradas estavam parcialmente alinhadas às causas e interesse da população do campo. Para estes, alguns apontaram que deveria haver melhor oferta das disciplinas voltadas para o ramo do Direito Previdenciário; Direito Ambiental; e Direito Agrário, tendo em vista que estes ramos do Direito são os que mais se fazem presentes na vida dos camponeses.

Conforme pontuado no capítulo anterior, o Pronera vem enfrentando dificuldades orçamentárias que sucateiam e inviabilizam o andamento das atividades de forma satisfativa. Assim, grandes foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Turma Frei Henri no decorrer de sua graduação.

Se não bastasse, os alunos também tiveram que superar preconceitos dentro da academia. Diante deste cenário negativo, questionou-se aos participantes se eles consideram que o curso de Direito da Terra foi bem recepcionado pelo meio acadêmico:

Gráfico 4 - Diante da sua percepção como discente, você considera que o curso de Direito ofertado pelo Pronera foi bem recepcionado pelo meio acadêmico (discentes, docentes e técnicos da Faculdade de Direito da Unifesspa)?



Fonte 6 - Autoria Própria.

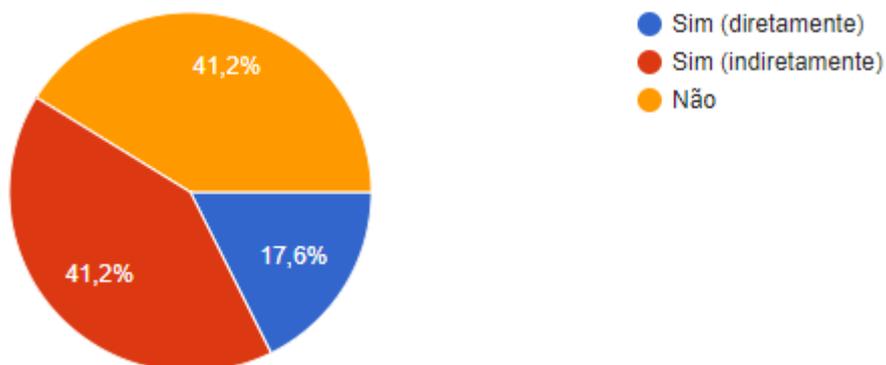
Nota-se que 64,7% dos alunos responderam que o curso Direito da Terra foi bem recepcionado, de forma parcial; e 11,8% responderam que o curso Direito da Terra não foi bem recepcionado. Esses números são preocupantes, tendo em vista que, em contraponto, somente 23,5% responderam que o curso Direito da Terra foi bem recepcionado, completamente. Assim, denota-se que parcela significativa do

meio acadêmico ainda manifesta o comportamento elitista e excludente do acesso e permanência de camponeses/as na educação superior.

Interrogados aos participantes do questionário quais as possíveis justificativas desde posicionamento do meio acadêmico, em não recepcionar o curso Direito da Terra e/ou recepcionar bem, mas parcialmente, as respostas convergem em um só sentido: preconceito. Entre as origens do preconceito apontados pelos alunos, citam: ausência de compreensão das políticas afirmativas, bem como a pluralidade de situações existentes na sociedade, o que gera opiniões equivocadas; resistência em aceitar o ingresso dos discentes do Pronera mediante Processo Seletivo Especial – PSE, isto é, a forma de ingresso; e elitização do curso de Direito.

Em referência a este tema, questionou-se se os alunos sofreram preconceito pelo meio acadêmico (discentes, docentes e técnicos da Faculdade de Direito da Unifesspa) por ser integrante da turma de Direito do Pronera:

Gráfico 5 - Você em algum momento no processo de graduação sofreu preconceito pelo meio acadêmico (discentes, docentes e técnicos da Faculdade de Direito da Unifesspa) por ser integrante da turma de Direito do Pronera?

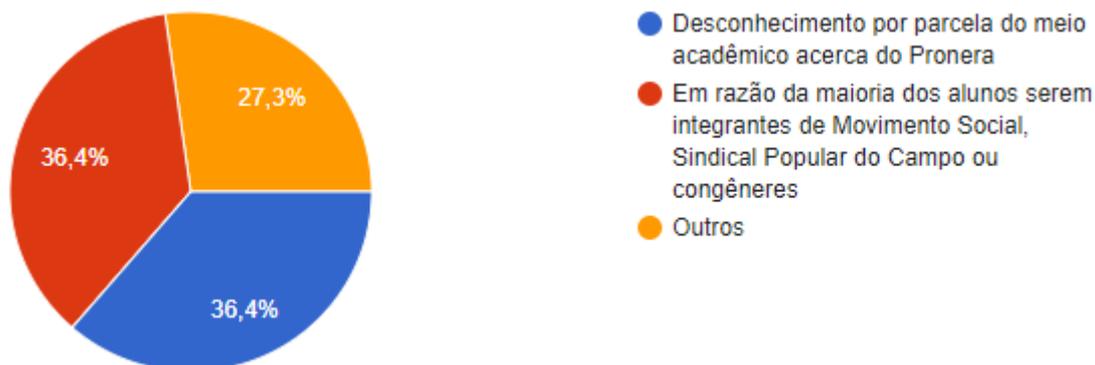


Fonte 7 - Autoria própria.

Fazendo a junção dos alunos que afirmaram que sofreram preconceito seja direta ou indiretamente, obtém-se o percentual de 58,8%. Este índice representa outra preocupação, tendo em vista que o meio acadêmico deve ser visto como um espaço de formação de cidadãos engajados na defesa dos direitos, naturalmente reconhecidos; direitos humanos, previstos em tratados e convenções internacionais; e direitos fundamentais, dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88, notadamente, em relação à academia e do curso de Direito.

Com o intuito de desvendar as origens do preconceito manifestado pelo meio acadêmico em relação aos alunos do curso Direito da Terra, perguntou-se qual a possível justificativa deste comportamento:

Gráfico 6 - Aponte qual a possível justificativa da manifestação de preconceito, seja direta ou indiretamente.

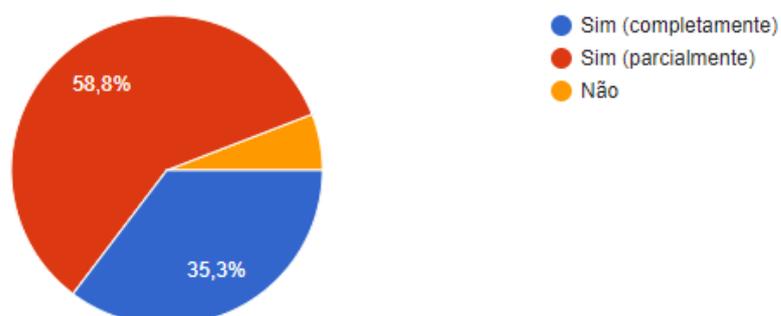


Fonte 8 - Autoria própria.

Do total dos participantes, 36,4% responderam que o desconhecimento por parcela do meio acadêmico acerca do Pronera representa uma possível justificativa pelo ato de preconceito direta ou indiretamente; e 36,4% registraram que a possível justificativa pelo ato de preconceito direta ou indiretamente se dá em razão da maioria dos alunos serem integrantes de movimento social, sindical popular do campo ou congêneres. Estes números evidenciam que não houve uma integração de forma satisfatória entre os alunos do Direito da Terra com os demais alunos das turmas regulares.

Esta percepção de não integração de forma plena foi percebida por boa parcela pelos discentes do Direito da Terra. Tal situação pode ser constatada mediante a análise das respostas dos alunos acerca deste assunto:

Gráfico 7 - Na sua opinião, houve integração dos discentes do curso de Direito do Pronera (Direito da Terra) com os demais discentes do curso de Direito (regular)?



Fonte 9 - Autoria própria.

Diversas foram as possíveis justificativas apontadas, pelos alunos entrevistados, para que não houvesse a integração entre os acadêmicos de forma satisfatória: alguns discentes do curso regular não aceitavam a turma Pronera; resistência de alguns alunos do curso regular em interagir com pessoas de movimentos sociais; visão equivocada acerca do Pronera; e pouco incentivo, por parte da Coordenação do curso de Direito, em realizar a integração entre os alunos.

Além do preconceito e uma integração não satisfatória, os alunos apontaram outras dificuldades enfrentadas no decorrer da graduação do curso de Direito da Terra: dificuldade financeira para permanência na cidade de Marabá, Pará; falta de professores qualificados para ministrar determinadas disciplinas; e dificuldade tecnológica, ao final do curso, tendo em vista a adoção de aulas na modalidade remota em razão da pandemia Covid-19.

Ante os dados expostos, nota-se que a permanência de alguns comportamentos sociais, estruturados, que tentam intimidar a efetivação do acesso e permanência à educação do campo para os camponeses: caráter histórico elitista e excludente da educação no Brasil, notadamente no curso de Direito; visão urbanocêntrica de educação que privilegia o cotidiano do meio urbano e, em consequência disso, taxativamente, apresenta o cotidiano do meio rural como atrasado; e o preconceito em relação aos integrantes de movimentos sociais que objetivam ingressar em uma universidade pública.

Face a este cenário adverso, os camponeses enfrentam diariamente barreiras que necessitam ser rompidas na sociedade, paulatinamente. Uma dessas barreiras, bem estruturada e fortificada, diz respeito ao acesso e permanência à educação, em especial, a de nível superior. Assim, é sabido que o direito à educação ainda representa um usufruto privilegiado por parcela da sociedade brasileira; e esta segregação de utilização deste direito, agrava-se ainda mais quando se trata da população do campo.

Logo, questionou-se aos alunos a importância e relevância de se ofertar o curso de Direito vinculado ao Pronera. Entre as respostas obtidas, registra-se que o curso Direito da Terra: garante uma chance aos trabalhadores do campo ingressar em uma universidade pública; representa uma forma de proporcionar igualdade para aqueles que sempre foram excluídos da sala de aula; sinaliza uma política afirmativa do direito à educação do campo para o campo; contribui na luta por direitos de sua comunidade;

manifesta uma forma de corrigir um direito violado e/ou negado aos povos do campo ao ensino superior; democratiza o conhecimento; e capacita profissionais para atuarem em área específica do campo.

Para além disso, os alunos entrevistados afirmaram, por unanimidade, que o ingresso ao ensino superior de jovens e adultos camponeses por meio de políticas afirmativas é necessária, tendo em vista que: o sistema educacional brasileiro é desigual e, em razão disso, o ensino escolar na zona rural não se exerce de forma satisfatória; e as políticas afirmativas representam uma forma de atenuar a desigualdade existente na sociedade.

Outro questionamento levantado é se a oferta do curso de Direito por meio do programa Pronera cumpre de forma satisfativa com o direito constitucional de acesso à educação (do campo) previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Entre os entrevistados, três responderam que não. Como justificativa a sua resposta, tem-se: o curso Direito da Terra não é um projeto que se prolonga ao longo do tempo pois apresenta um calendário de término, isto é, não há um curso Direito da Terra de forma regular; e, além disso, há poucas universidades brasileiras que ofertam o curso Direito da Terra.

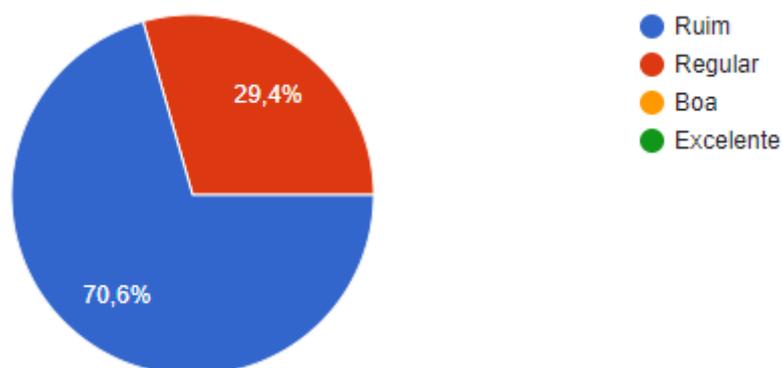
Logo, levando em consideração a não regular oferta do curso de Direito da Terra, foi interrogado aos alunos se a oferta de curso de graduação vinculado ao Pronera deve prosseguir na área do Direito. Todos responderam que sim, haja vista a importância do Pronera para que outras pessoas também possam ingressar em uma universidade pública. Além do mais, foi apontado a necessidade de se ofertar cursos das demais áreas do conhecimento, tais como: medicina veterinária; agronomia; pedagogia; e administração.

Todavia, conforme já pincelado anteriormente, a política do atual governo sucateia e inviabiliza a permanência do Pronera no Brasil. Diante desta paisagem adversa, questionou-se aos alunos, levando em consideração a atual política de governo (2018-2022), que reduziu consideravelmente o orçamento destinado às atividades do Pronera, qual a perspectiva a respeito do futuro deste programa. As respostas foram em sentido negativo e preocupante, apontando que o governo atual não vislumbra um futuro próspero ao Pronera. Para além disso, todos os alunos responderam, de forma afirmativa, que a redução orçamentária da LOA 2021 destinada ao financiamento das atividades da Reforma Agrária (incluindo o Pronera),

representa uma forma de mitigar a atuação dos movimentos sociais, bem como restringir o acesso à educação pelos camponeses.

Seguindo este mesmo eixo temático, foi questionado aos discentes como eles avaliam a atuação do atual governo federal na promoção do direito à educação do campo (incluindo o Pronera):

Gráfico 8 - Na condição de discente, como você avalia a atuação do atual governo federal na promoção do direito à educação do campo (incluindo o Pronera)?



Fonte 10 - Autoria própria.

De fato, ao avaliar o orçamento de 2021 destinado ao Pronera (tema discutido no capítulo anterior), é evidente o sucateamento e a inviabilização da continuidade deste programa. Ante o exposto, observa-se que os alunos da Turma Frei Henri, pioneiros no curso Direito da Terra da Unifesspa, experimentaram diversas dificuldades, sejam elas estruturais e sociais, no decorrer da graduação. Além disso, as perspectivas dos alunos acerca do Pronera são negativas, levando em contexto o cenário do atual governo de Jair Messias Bolsonaro.

Outra forma de avaliar as perspectivas e experiências do curso Direito da Terra da Unifesspa foi por meio das entrevistas de representantes de movimentos sociais; técnico administrativo do Instituto de Estudos em Direito e Sociedade – IEDS, vinculado à Unifesspa; e professores que participaram do Pronera. Tal informações serão expostas nas linhas a seguir.

5.2 Curso Direito da Terra: uma análise sob a ótica dos representantes de movimentos sociais, técnico administrativo e professores

5.2.1 Representantes de Movimentos Sociais

Levando em consideração que a formação dos discentes do curso Direito da Terra possui elevado potencial de formar profissionais orgânicos, comprometidos na atuação dos direitos e interesses de suas comunidades de origem, faz-se necessário ouvir as lideranças de movimento sociais para desvendar as suas perspectivas acerca dos frutos (formação de alunos) do curso Direito da Terra e o que se espera de retorno para a sociedade como um todo, em especial, as comunidades camponesas.

Em razão disso, formulou-se um questionário padrão, por meio da plataforma Google Formulário²³, direcionado aos representantes de movimentos sociais com o intuito de coletar informações que diz respeito à temática do presente trabalho. Assim, participaram do questionário representantes do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará – Fetagri (regional – sudeste do Pará) e Associação de Produção e Comercialização dos Trabalhadores Rurais e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Pará).

O primeiro questionamento levantada aos representantes supra, diz respeito qual a perspectiva deles a respeito da formação de assentados da Reforma Agrária no curso de Direito da Terra, ofertado por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Todas as respostas convergem em um sentido: contribuir, por meio da formação, na luta de direitos e interesses de sua comunidade, bem como dos movimentos sociais aos quais fazem parte.

De certo, conforme levantado anteriormente a discussão, espera-se que os formandos do curso Direito da Terra possam ser profissionais orgânicos, isto é, engajados na luta por direitos da população do campo. A formação no curso de Direito levando em consideração as especificidades do campo eleva as expectativas pela população camponesa de que os egressos possam de fato atuarem na sua comunidade, sempre em busca de melhorias. Assim, ofertar curso superior especificamente para os jovens e adultos camponeses alavanca a possibilidade de representatividade por meio de profissionais comprometidos com os direitos e interesses do homem e da mulher do campo.

²³ Levando em consideração que o questionário teve como público algo específico, tomou-se o cuidado de ser disponibilizado para ser respondido somente por representantes de movimentos sociais. Este, pode ser conferido na íntegra por meio do Apêndice II.

Diante disso, questionou-se também qual a importância e relevância de se ofertar o curso de Direito da Terra voltado especificamente para formação de profissionais voltados para atuar nas causas e interesses da população do campo. Como respostas, têm-se: ruptura de um paradigma histórico que se perpetuou por muitos anos no Brasil, tendo em vista que o acesso ao curso de Direito historicamente era somente para os detentores de poder aquisitivo; formar profissionais que conhecem a realidade do campo e, em consequência disso, conhece de perto as necessidades dos camponeses; e para a região amazônica representa uma conquista, vez que os profissionais poderão atuar nos conflitos desta região.

De fato, conforme pontuado no Capítulo II, ao realizar uma digressão na história do Brasil, nota-se que a educação apresenta, desde a sua implementação em terras brasileiras, o caráter excludente e elitista que afastava quaisquer chances da maioria da população brasileira ingressar no curso de Direito, sobretudo a população do campo, vista no passado como atrasada. Logo, a fim de romper com essa barreira, o Estado brasileiro vem desenvolvendo políticas afirmativas com o intuito de corrigir algumas distorções históricas, entre elas, cita-se o acesso e permanência ao ensino superior.

Assim, foi perguntado aos representantes dos movimentos sociais se o ingresso ao ensino superior de jovens e adultos camponeses por meio de políticas afirmativas (ex. cotas) é necessária. Três representantes responderam que é sim necessário, tendo em vista que as políticas afirmativas possuem caráter de correção, inclusão social e fomento aos direitos humanos. Doutra banda, um representante respondeu que não deve haver nenhum tipo de ratificação para garantir um direito constitucional, isto é, levando em consideração que o direito à educação é um direito fundamental, o seu usufruto deveria ser realizado sem quaisquer obstáculos.

Outro assunto abordado no questionário foi se a oferta do curso de Direito por meio do programa Pronera, levando em consideração as especificidades do campo, cumpre de forma satisfativa com o direito constitucional de acesso à educação (do campo) previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dos quatro representantes, três responderam que sim, pois os beneficiários do Pronera conhecem de perto a realidade de sua comunidade e, em razão disso, podem atuar de forma mais eficiente na defesa de direitos e interesses dos camponeses. Em seu turno, um representante afirmou que não, tendo em mente que alguns formandos poderão atuar na defesa e interesses das elites.

É bem verdade, conforme já debatido de forma reiterada, espera-se que os egressos se tornem profissionais orgânicos. Todavia, segundo registrado em momento anterior, por mais que o Pronera possua como beneficiários assentados da Reforma Agrária e, em razão disso, espera-se que atuem, depois de formados, na sua comunidade, o profissional não pode ser compelido a atuar estritamente nesta área, pois se assim o fosse, estar-se-ia cerceando a sua liberdade profissional.

Prosseguindo nas perguntas, interrogou-se aos representantes dos movimentos sociais se a oferta de curso de graduação vinculado ao Pronera deve prosseguir na área do Direito. Todos responderam, de forma unânime, que sim. Contudo, consoante registrado em momento anterior, o Pronera vem sendo alvo de políticas governamentais que sucateiam e inviabilizam a sua manutenção. Nesse contexto adverso, questionou-se aos participantes do questionário, levando em consideração a atual política de governo, que reduziu consideravelmente o orçamento destinado às atividades do Pronera, a sua perspectiva a respeito do futuro deste programa (Pronera). Todos responderam de forma negativa, não apresentando perspectivas positivas para o Pronera, já que o governo atual não prioriza tanto a educação quanto demais áreas, como por exemplo, educação e geração de emprego e renda.

Seguindo o interrogatório acerca do contexto atual do ano de 2021, questionou-se se a redução orçamentária da LOA 2021 destinada ao financiamento das atividades da Reforma Agrária (incluindo o Pronera), representa uma forma de mitigar a atuação dos movimentos sociais, bem como restringir o acesso à educação pelos camponeses. Novamente, todos responderam, unanimemente, que sim. Além disso, foi questionado, na condição de participante de movimento social, como eles avaliam a atuação do atual governo federal na promoção do direito à educação do campo (incluindo o Pronera). E novamente, de maneira unânime, todos responderam que “ruim”.

Esta foram as respostas registradas no questionário destinado aos representantes dos movimentos sociais. Observa-se que os participantes deste interrogatório apresentam como perspectiva que os formandos possam de fato atuarem junto à sua comunidade de origem, fortalecendo a luta pelo reconhecimento de vários direitos ainda não assegurados aos camponeses. Por certo, seja qual for a área de atuação dos egressos, é importante pontuar que a própria formação dos beneficiários

do Pronera já representa uma imensurável conquista social, haja vista que, paulatinamente, as camponesas e os camponeses vem usufruindo, embora longe do cenário ideal, do acesso e permanência à educação. Assim, mesmo com as forças contrárias que inibem o ensino superior no campo, sobremaneira na política do governo de Jair Bolsonaro, os assentados da Reforma Agrária vêm dispendendo de grandes esforços para obterem o diploma de bacharelado em Direito.

5.2.2 Técnico Administrativo do Instituto de Estudos em Direito e Sociedade

Considerando que a turma Frei Henri é pioneira no curso Direito da Terra da Unifesspa, foi realizado um questionário com a Técnica Administrativa, ocupante da função de Coordenadora de Assuntos Acadêmicos e Pedagógicos do IEDS.

A primeira pergunta levantada foi como a Técnica avalia a primeira experiência do curso Direito da Terra. Em resposta, afirma que avalia como satisfatória, muito embora considera que o curso não conseguiu superar o ensino dogmático de cunho positivista, ainda que tenha sido pensado em um formato metodológico diferenciado, na pretensão de oportunizar ao aprendiz discutir as relações dialógicas entre a produção teórica do conhecimento jurídico e as necessidades e exigências da vida comunitária.

A Técnica Administrativa complementa que a simples existência de tempos pedagógicos alternados não foi suficiente para cumprir com o principal objetivo de um Curso de Direito da Terra, pensado para o educando do campo, centrado na Pedagogia da Alternância, tendo em vista que são quatro os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância, a saber: a Associação local, a Alternância, a Formação integral e o Desenvolvimento do meio. Caso ao menos um deles falta, não se pode dizer que a metodologia prevaleceu. Além disso, ao invés dos discentes do curso estarem experimentando mecanismos diferenciados de estágio não obrigatório, que lhes permitissem não apenas atuação e estudo de casos concretos de suas vivências, estavam solicitando mudança de horário de aula para poderem estagiar em escritório de advocacia e Órgãos do Judiciário, ou seja, os mesmo lugares que lhes sedimentariam o positivismo jurídico que a dogmática acadêmica não foi capaz de superar.

Adiante, foi interrogado à Técnica qual a importância e relevância de se ofertar o curso de Direito da Terra voltado especificamente para formação de profissionais voltados para atuar nas causas e interesses da população do campo. Em retorno à indagação, afirma que historicamente o sistema educacional voltado para as populações do campo nunca se preocupou com as necessidades de seus educandos. É uma educação descontextualizada que serve apenas para alienação e dominação das populações do campo, incentivando a migração dos formandos para as cidades e desvalorizando a cultura e tradições do povo do campo e dos diversos movimentos sociais que a integram.

Para além disso, a Técnica frisa que qualquer curso superior ou não, voltado para população do Campo é importante, porque a Educação do Campo vai além da formação de profissionais para atuar nas causas e interesses da população do campo. Ela é uma Educação contextualizada, que se interessa e valoriza pela realidade de seus educandos, respeita a cultura e tradições deles e sempre está presente nas discussões das populações do campo. O termo campo aí é um lugar dinâmico, onde as pessoas estudam, trabalham, moram e vivem com dignidade. Em complementação, ela certifica que:

No caso do Curso de Direito, que é um curso tido pela sociedade como um curso voltado apenas para a burguesia, a oferta de turmas voltada a educação do campo é ainda mais relevante, pois atende a um público que normalmente, ainda que ingressasse na Universidade, receberia uma formação que o afastaria de seu locus e modo de vida (Técnica Administrativa).

Nota-se que a percepção da participante do questionário, compartilha da mesma visão defendida no presente escrito: o velho sistema de ensino de educação rural baseada em uma visão urbanocêntrica; e o caráter elitista e excludente do acesso e permanência à educação, sobretudo, no ensino superior no curso de Direito.

Outra pergunta formulada, se o ingresso ao ensino superior de jovens e adultos camponeses por meio de políticas afirmativas é necessária. A Técnica registra que considera extremamente necessária. Logo em seguida, foi questionado se a oferta do curso de Direito por meio do Pronera cumpre de forma satisfativa com o direito constitucional de acesso à educação (do campo) previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Técnica certifica de forma positiva, vez que o Pronera prevê todos os atores necessários para a execução do PPC do curso, tanto

no Tempo Universidade, quanto no Tempo Comunidade e ainda custeia uma bolsa permanência para os educandos, em consonância com a Carta Magna de 1988.

Por fim, foi levantado a indagação se os jovens e adultos formados pelo curso Direito da Terra irão atuar na defesa dos direitos e interesses dos camponeses (como por exemplo, Agrária; Direito Ambiental; Direitos Humanos, entre outras). Ela averba não responder ao certo, haja vista que algumas concessões feitas aos discentes ao longo do curso podem ter interferido decisivamente na formação integral pensada para os educandos do curso e, em razão disso, é difícil afirmar a que resultado se chegará ao final do curso, depois de tantas mudanças que a filosofia do projeto inicial sofreu.

Além dos representantes de movimentos sociais e técnico administrativo do IEDS, foi realizado um questionário destinado aos professores que ministraram aulas junto à turma frei Henri, conforme se verificará nas linhas a seguir.

5.2.3 Professores

A atuação dos professores no curso Direito da Terra foi de forma voluntária. Logo, houve a participação de diversos docentes, sejam eles pertencentes ao quadro de professores da Faculdade de Direito, ou não.

Entre os professores ministrantes de disciplinas no decorrer do curso de Direito da Terra, tem-se o professor “A”, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas – ICH, da Unifesspa. Questionado ao professor como ele avalia a sua experiência como ministrante de disciplinas no curso de Direito da Terra, aquele avalia como ótima, apesar dos problemas que a turma teve de enfrentar. Os diálogos com a turma sempre foram de grande conteúdo em razão das experiências pessoais que este grupo de pessoas traziam das bases.

Levando em consideração as especificidades da proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, foi questionado ao professor “A” se a disciplina ministrada por ele houve alterações pedagógicas e metodológicas para se enquadrar ao programa. Em resposta, afirmou que coube a ele ministrar a disciplina sobre o Estado. Não foram necessárias modificações profundas no conteúdo, apenas realizou direcionamentos para além do contratualismo e em direção a uma teoria dialética, que aponta para o processo social e político, e, isto atende a

muitas das necessidades da turma, em razão da sua característica específica: turma proveniente de movimentos sociais.

Considerando que o curso Direito da Terra, ofertado por meio do Pronera, tem por público-alvo os assentados da Reforma Agrária, interrogou ao professor “A” como ele avalia a grade curricular do curso Direito da Terra, ofertado pela Unifesspa em parceria com o Incra. Em geral, registra o entrevistado, o currículo atende as necessidades do curso, em razão de ser um curso que necessita atender aos conteúdos gerais do curso de Direito. Assim, as especificidades podem ser tratadas por meio de diálogos durante as disciplinas.

Outro questionamento levantado, diz respeito qual a importância e relevância de se ofertar o curso de Direito da Terra direcionado especificamente para formação de profissionais voltados para atuar nas causas e interesses da população do campo. O professor “A” narra que esta proposta possui sua grande relevância pelo fato de serem componentes de uma população pouco atendida pelas instituições do Estado em geral. E as pessoas deste segmento da população são as melhores defensoras de suas próprias causas.

Ainda, foi interrogado se o ingresso ao ensino superior de jovens e adultos camponeses por meio de políticas afirmativas (ex. programas voltados para uma parcela da sociedade, como por exemplo, para assentados da Reforma Agrária) é necessária. Em resposta, o professor “A” registra que esta, e outras iniciativas são fundamentais para que o Brasil possa consolidar passos firmes na diminuição das desigualdades de acesso das pessoas aos programas de ensino e a formação humana e profissional. Para além disso, certifica o entrevistado, esta iniciativa procura cumprir a Constituição, no que se refere ao acesso de camponeses à educação superior. Todavia, ainda é insuficiente. São necessárias as ofertas de mais turmas com este propósito, e, talvez, com outras temáticas de interesse dessa população, como, veterinária, agronomia e sociologia rural.

Por derradeiro, questionou ao professor “A” se, com base em suas perspectivas, os jovens e adultos formados pelo Pronera irão atuar na defesa dos direitos e interesses dos camponeses (Agrária; Direito Ambiental; Direitos Humanos, entre outras). Ele registra que esta expectativa apresenta grandes condições de serem efetivadas. Porém, poderão ocorrer desvios em razão das mudanças que qualquer pessoa possa fazer no direcionamento de sua postura profissional.

Em relação a esta última resposta do entrevistado, nota-se que sua perspectiva se os jovens e adultos formados pelo Pronera irão atuar na defesa dos direitos e interesses dos camponeses, segue o mesmo entendimento já exposto anteriormente. De fato, espera-se que o curso Direito da Terra seja capaz de formar profissionais orgânicos, preocupados com a defesa de interesses e causas da população camponesa de sua origem. Contudo, não se pode negar a possibilidade de os egressos atuarem em áreas diversas. Não que esta última escolha representa algo negativo, mas é capaz de sinalizar que a luta e a defesa dos direitos e garantias das minorias ainda assim representa uma área pouco explorada pelos operadores do Direito, mesmo quando estes são originários das minorias.

Outra docente entrevista foi a professora “B” que ministrou a disciplina de Direito Florestal, no último ano do curso Direito da Terra. A professora “B” afirma que relacionado à metodologia adotada para ministrar suas aulas, não houve alteração. Sequer foi possível experienciar com a Turma o Tempo Comunidade, de acordo com os princípios da pedagogia da alternância, tendo em vista que o último ano do curso Direito da Terra as disciplinas foram ofertadas de forma remota, tendo em vista a fixação de um calendário em razão do período da pandemia Covid-19. Quanto ao conteúdo, a professora certifica que, por se tratar da disciplina Direito Florestal, tentou aproximar o máximo possível de problemas que dizem respeito à luta pela terra e à justiça social e ambiental, abordando temas, tais como: os defensores das florestas e movimentos ambientalistas; incêndios e crimes ambientais; etc.

Questionado à professora “B” acerca de sua avaliação em relação à grade curricular do curso Direito da Terra, ofertado pela Unifesspa em parceria com o Incra, responde que conhecendo a matriz curricular do Curso de Direito, compreende que se trata de uma proposta político pedagógica com uma concepção crítica para formação jurídica. É possível reconhecer isso no elenco de disciplinas optativas, por exemplo, e também na definição de algumas disciplinas obrigatórias. Outrossim, complementa a professora, um curso de Direito precisa contemplar um escopo básico de disciplinas profissionalizantes, que devem ser ofertadas para qualquer estudante, pois, do contrário, não teriam base teórica e prática para lidar com as exigências para o exercício profissional. Nesse sentido, a entrevista acredita que a matriz curricular do Curso de Direito da Unifesspa está em correspondência com os princípios do Pronera, por oferecer uma proposta crítica ao mesmo tempo que não secundariza a formação básica para atuação profissional.

Em seguida, questionou à entrevistada qual a importância e relevância de se ofertar o curso de Direito da Terra direcionado especificamente para formação de profissionais voltados para atuar nas causas e interesses da população do campo. Para a professora “B”, o Pronera é um projeto louvável e que deveria estar entre as prioridades dos projetos de reforma agrária quando um dos graves problemas sociais do campo diz respeito ao acesso à educação formal como reflexo de uma condição atribuída aos trabalhadores do campo tratados como cidadãos de segunda classe. O Pronera, acrescenta, é um desses projetos que tenta romper com essa condição de invisibilidade e de anticiência dos povos do campo. Além disso, a escolha para formação em algumas áreas específicas, a exemplo de Direito, toca diretamente nas questões relacionadas à autonomia e à defesa dos direitos desses povos na condição de protagonistas, de sujeitos da própria história.

Em resposta ao questionamento se o ingresso ao ensino superior de jovens e adultos camponeses por meio de políticas afirmativas (ex. programas voltados para uma parcela da sociedade, como por exemplo, para assentados da Reforma Agrária) é necessária, a professora afirma que sim, pois se trata de uma grave e danosa dívida histórica que temos com os grupos que foram subalternizados. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, que ainda mantém privilégios de classe, raça, gênero etc. Os donos do poder de hoje não diferem das elites que forjaram um Estado Nação à sua imagem e semelhança, isto é, homens brancos e detentores de poder econômico e sob a valorização de uma cultura que nega e desvaloriza a história dos excluídos/as. Ou seja, é um país que ainda não fez o encontro com seu próprio povo.

Por fim, questionou a entrevista se os jovens e adultos formados pelo Pronera irão atuar na defesa dos direitos e interesses dos camponeses (Agrária; Direito Ambiental; Direitos Humanos, entre outras). De maneira otimista, a professora “B” respondeu que sim, porque esses jovens e adultos já ingressam no Ensino Superior comprometidos com as causas dos trabalhadores do campo.

Ao analisar as respostas da professora “B”, esta apresenta, em certa ocasião, visão semelhante ao já debatido no presente escrito. A visão urbanocêntrica contribui demasiadamente para pôr à população do campo a uma classe subalterna, e que merece menos atenção daqueles que vivem no meio urbano. Para além disso, a visão do caráter elitista e excludente da educação também aparece na fala da entrevistada. Logo, lembrar essas barreiras que dificulta a população do campo o acesso e a

permanência à educação é sempre necessária para fomentar o debate de como (de que modo) esses empecilhos podem ser superados para efetivar educação do campo para os camponeses, em especial, mediante o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

6 CONCLUSÃO

Tendo por finalidade a análise da evolução do direito à educação no Brasil, especificamente o acesso e permanência à educação de nível superior aos assentados da Reforma Agrária (população do campo), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, sob uma ótica constitucional de apreciação, pôde-se perceber que a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 não foi capaz de assegurar o mencionado direito de forma efetiva aos jovens e adultos camponeses.

A efetividade do acesso e permanência à educação das camponesas e dos camponeses esbarram em diversas barreiras. Por ora, cita-se três. A primeira dela diz respeito ao caráter elitista e excludente ao gozo do direito à educação. Conforme pontuado no Capítulo II, em uma digressão na história, percebeu-se que desde a implantação das primeiras escolas no Brasil, já houve essa característica de elitização e exclusão do acesso e permanência à educação. Ao longo do tempo, por mais que a CRFB/88 reconheça a educação com o *status* de direito fundamental de natureza social, nota-se que isto não é capaz de garantir que os cidadãos brasileiros, como um todo, tenham as mesmas chances de acesso e permanência à educação, notadamente no que se refere ao ensino superior.

A segunda barreira diz respeito à ausência de consolidação de alguns programas de Estado, em especial ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Pronera, tendo como fito possibilitar que jovens e adultos camponeses possam ingressar no ensino superior, não se trata de um programa de Estado consolidado. Isto pode ser percebido, segundo já registrado no Capítulo III, que nos últimos anos o programa vem sendo alvo de interferências meramente ideológicas (intromissão política e de governo) que sucateiam e inviabilizam a permanência das atividades do Pronera. Assim, a interferência política e de governança neste programa de Estado sinaliza que o Brasil ainda não foi capaz de estruturar de forma sólida alguns de seus programas de direitos, impedindo que haja interferências negativas a gosto do chefe do Poder Executivo em exercício.

A terceira barreira, estritamente atrelada à anterior, diz respeito na deficiente estrutura para a execução do Pronera. Levando em consideração a sua não solidez, percebe-se que o Pronera se apresenta como projeto a curto prazo, isto é, a oferta de cursos superiores para os assentados da Reforma Agrária não possui uma certa

regularidade. Diante dessa fluidez, a parceria técnica entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra e as Universidades condicionam a sua renovação, para oferta de cursos vinculado ao Pronera, ao previsto ou não no orçamento dos anos seguintes. Assim, a ausência de fundo permanente direcionado ao custeio das atividades do Pronera é um dos fatores que impede que este programa seja pensado e executado à longo prazo.

A existência de todas essas barreiras citadas alhures pôde ser confirmada por meio do questionário destinado aos discentes, docentes, técnicos e professores registrado no Capítulo V. A Turma Frei Henri, pioneira no curso Direito da Terra, ofertado pela Unifesspa em parceria com o Incra, representa verdadeiro ato de resistência face à política do atual governo de Jair Messias Bolsonaro que sucateia e inviabiliza a permanência das atividades do Pronera em todo o Brasil. Mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo da formação, os discentes desta turma terão a oportunidade de serem diplomados.

Por derradeiro, diante da importância e complexidade do tema em análise, pode concluir que a pesquisa realizada veio contribuir para fomentar o debate acerca do acesso e permanência à educação (do campo) de nível superior para os camponeses e camponesas. Em razão disso, espera-se que futuras pesquisas, caso tomem como base o presente trabalho, possam analisar como o Pronera vem sendo aplicado nos demais cursos superiores e quais as experiências e perspectivas dos agentes envolvidos no programa. Desta feita, alavancar a discussão do tema proposto é necessário que ocorra diuturnamente o debate, a fim de impulsionar o Estado brasileiro para consolidar o Pronera como política de Estado e, em consequência disso, efetivar o acesso e permanência à educação de todo e qualquer cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

BARROS, Joseane Batista Azevedo. **Educação jurídica e direitos humanos: o caso do curso de Direito com os assentados da reforma agrária**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7806>>. Acesso em: 15 de abr. de 2021.

BRAGON, Ranier. Bolsonaro incrementa verba ruralista e reduz quase a zero a reforma agrária: programas do Incra para assentados e sem-terra tiveram corte de mais de 90% no orçamento previsto para 2021. **Folha de São Paulo**, 7 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/09/bolsonaro-incrementa-verba-para-ruralistas-e-reduz-quase-a-zero-a-reforma-agraria.shtml>>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Diário Oficial da União. Seção 3. N.º 26, quarta-feira, 10 de fevereiro de 2016**. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=58&data=10/02/2016>>. Acesso em: 07 de abr. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art14>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Pnera – Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no

2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm#>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PDL 64/2020**: Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2238150>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. **Portaria nº 531, de 23 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-531-de-23-de-marco-de-2020-249439357>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Pronera**: Manual de operações. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010. Aprovado pela Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria.pdf/at_download/file>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, Manual de Operações**. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/pronera-manual-de-operacoes>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de mar. de 2021.

CALDART, R. S.. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 de mar. de 2021.

CALDAS, A. C.. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, 28 de Fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>>. Acesso em: 24 de mar. de 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: *Revista Educação & Sociedade*. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713. Campinas, out. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREITAS, C. C. R.; MOREIRA, E. M.. Virtudes e desafios para a prática da educação jurídica relacionadas à segunda turma de direito Pronera da UFG: o ato educativo como fonte para o estágio. In: XXVIII Encontro Nacional Do Conpedi Goiânia – GO. **Pesquisa e educação jurídica** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFG / PPGDP. Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Maria Paula Costa Bertran Munoz. Florianópolis: CONPEDI, 2019. Disponível em: <<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/no85g2cd/xl6n1b69>>. Acesso em: 16 de abr. de 2021.

MAIA, M. C. Z.. **Direito é luta**: o Legado do Pronera para uma Educação Socialmente Referenciada. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12162>>. Acesso em: 09 de abr. de 2021.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação: Cassandra Ribeiro Joye. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional** [livro eletrônico]. 34. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SANTOS, J. L. R.; SILVA, V. R. S.. Do direito ao direito da terra: trajetórias da construção da turma “direito da terra” na Unifesspa. In: **Anais do III Seminário de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana**. Org.: Solange Toredon von Onçay [et al.]. 1. ed. Erechim – RS: UFFS, 2017. Disponível em: <<http://eventosunioeste.unioeste.br/index.php/sifedoc/anais>>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

SOUZA, M. A.. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.



DECLARAÇÃO DE AUTORIA²⁴

Discente: **MELQUES RAMON PASSOS OLIVEIRA**

CPF: **972.006.112-04**

Telefone: **(94) 99241-3462**

Curso: **Direito Bacharelado**

Orientador (se aplicável): **Prof.º Dr. Jorge Luís Ribeiro dos Santos**

Título/subtítulo do trabalho: **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: a turma direito da terra e a busca pela efetivação da educação no campo

Código de matrícula: **201640401105**

e-mail: **melquesramon@gmail.com**

Disciplina: **Monografia Jurídica**

Declaro, para os devidos fins, que

1. Estou ciente de que pratica plágio o estudante que, dentre outras coisas:²⁵

- a) no âmbito de um trabalho para uma unidade curricular, de um relatório de estágio ou projeto, de um trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado ou tese de doutorado pretende fazer passar por seu o trabalho de outrem. Concretamente, considera-se plágio a reprodução de obra alheia e a submissão da mesma como trabalho próprio ou quando há a inclusão, em trabalho próprio, de ideias, textos, tabelas ou ilustrações (quadros, figuras, gráficos, fotografias, retratos, lâminas, desenhos, organogramas, fluxogramas, plantas, mapas e outros) transcrito de obras de terceiros sem a devida e correta citação da referência;

²⁴ A presente declaração de autoria foi desenvolvida a partir do uso de elementos constantes em diversos modelos de declarações de autoria, a saber: declaração de autoria da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (<<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/departamentos/quimica-e-biologia/graduacao/tecnologia-em-processos-ambientais/tcc/tcc2/tcc2-declaracao-autoria>>); declaração de autoria do Instituto Federal de Tocantins (<<http://www.gurupi.iftto.edu.br/ensino/cursos/superiores/licenciatura/artes-cenicas/arquivos/arquivos-de-tcc/declaracao-de-autoria-de-trabalho1.odt>>); declaração de autoria da Universidade de Oxford, Reino Unido (<<https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/plagiarism7wssM>>); declaração de autoria desenvolvida pelo sítio Plagio.Net (<http://www.plagio.net.br/download/declaracao_de_autoria.zip>); declaração de autoria da Universidade Estadual de Londrina (<<http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/declara.pdf>>); declaração de autoria da Universidade de Coimbra, Portugal (<http://www.uc.pt/feuc/eea/mestrados/Documentos/Declaracao_Autoria>); declaração de autoria da Universidade do Cabo, África do Sul (<http://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/about/policies/plagiarism_students.pdf>). Todos os documentos foram acessados em 06/10/2016.

²⁵ A definição de plágio utilizada nessa normativa é uma versão modificada do disposto no art. 13 do Regulamento n.º 288/2012 - Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.uc.pt/regulamentos/ga/vigentes/regulamento_disciplinar_dos_estudantes_da_uc.pdf> (acesso em 06/10/2016).

- b) Apresenta trabalho de outrem, alterando a ordem ou alguns termos, como se fosse um trabalho próprio;
 - c) Compra ou utiliza um texto escrito por outrem e o apresenta como se fosse original;
 - d) Copia e cola textos de um livro, artigo ou da web, introduzindo-os no trabalho próprio, sem citar e identificar a fonte de informação;
 - e) O estudante que assina um trabalho de grupo sem que tenha contribuído para a sua realização;
 - f) O estudante que, para nova avaliação, utiliza, parcial ou totalmente, um trabalho que já foi avaliado e classificado no âmbito de outra unidade curricular, quando é exigido que o trabalho apresentado seja original;
 - g) O estudante que, para realizar o seu trabalho, utiliza dados parcial ou totalmente forjados;
 - h) O estudante que fornece, a título gratuito ou pago, um trabalho que sabe que outro vai apresentar, total ou parcialmente, como seu.
2. Estou ciente do conteúdo normativo do art. 184 do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940), que tipifica o crime de violação de direitos autorais.
 3. Estou ciente do conteúdo da normativa interna da Faculdade de Direito da UNIFESSPA, que dispõe sobre o conceito de plágio, prevê penalidades aplicadas aos discentes em caso de plágio e adota a Declaração de Autoria.
 4. Estou ciente de que a prática de plágio poderá implicar minha reprovação na disciplina para a qual o trabalho é apresentado e que, em acréscimo, poderei ser responsabilizado criminalmente pela prática do crime de violação de direitos autorais.
 5. O presente trabalho é de minha autoria e de minha inteira responsabilidade.
 6. Não há qualquer plágio no trabalho entregue.
 7. O conteúdo deste trabalho é original e não foi entregue a nenhuma outra disciplina ou curso.
 8. Afirmo que para realizar este trabalho acadêmico, usei as normatizações pertinentes da ABNT que disciplinam a apresentação de citações, referências e trabalhos acadêmicos.
 9. Eu não permitirei a ninguém copiar o meu trabalho com a intenção de passá-lo como se fosse seu.

Marabá – PA, outubro de 2021.

Melques Ramon Passos Oliveira
Código de Matrícula nº 201640401105
Assinatura do discente